

IOLANDA SAMIRA GARCIA PIRES

A influência da leitura no desenvolvimento da capacidade de expressão escrita: um estudo de caso – alunos de 8º ano de escolaridade da Escola Secundária Abílio Duarte



Licenciatura em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses



Unicv, Setembro de 2009

IOLANDA SAMIRA GARCIA PIRES

A influência da leitura no desenvolvimento da capacidade de expressão escrita: um estudo de caso – alunos de 8º ano de escolaridade da Escola Secundária Abílio Duarte

Trabalho Científico apresentado a Uni-CV para a obtenção do grau de Licenciatura em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses, sob a orientação da Mestre Norberta Mendonça.

Uni-CV, Setembro de 2009

Aprovado pelos membros do Júri homologado pelo Concelho Científico como requisito para a obtenção do grau de Licenciatura em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses.

O Júri:

Presidente: _____

Arguente: _____

Orientadora: _____

Uni-CV, _ __/ __/ 09

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus queridos pais, Teodoro Tavares Pires e Maria de Lourdes Lopes Garcia, pela força, coragem, dedicação e muito amor que me têm dado. Se hoje cheguei até aqui, é graças a vocês!

Agradecimentos

Agradeço a Deus, por ter ouvido a minhas preces, guiar os meus passos e me ter amparado nos momentos mais difíceis, permitindo que eu concluísse este trabalho.

À minha orientadora, pela sua orientação, paciência, dedicação e compreensão em todos os momentos da construção deste trabalho.

Aos meus familiares a minha profunda gratidão pela prestimosa colaboração, amizade e solidariedade que me têm dado ao longo desta formação.

À todos os meus amigos e colegas que, directa ou indirectamente contribuíram para que este trabalho se concretizasse.

Um muito obrigado a todos!

*“O que lemos constitui o passado;
O que escrevemos representa o futuro.
Mas podemos escrever apenas o que lemos
e só pela escrita podemos ler.”*

Roland Barthes

*“A leitura é, em primeiro lugar, um prazer e os prazeres não se impõem,
comunicam-se por contágio.”*

Salvater

“Quem não lê, não quer saber, quer errar.”

Padre António Vieira

ÍNDICE	Pág.
Introdução	09
Justificação do tema	10
Pergunta de pesquisa	11
Objectivos	11
Metodologia	12
Capítulo II	
2. Enquadramento teórico	13
2.1. A escrita como objecto de ensino-aprendizagem	14
2.2. A produção escrita e o sucesso escolar	17
2.3. As preferências da leitura e o desenvolvimento cognitivo	18
2.4. A influência da leitura no desenvolvimento da capacidade de expressão escrita	20
2.5. O desenvolvimento da capacidade de expressão escrita	23
2.6. Os processos de escrita	25
2.6.1. Os processos de Planificação	26
2.6.2. Os processos de Redacção	27
2.6.3. Os processos de Revisão	28
Capítulo III	
3. Enquadramento Metodológico	30
3.1. Opções Metodológicas	30
3.2. Da análise do programa de língua portuguesa do 1º ciclo do Ensino Secundário	31
3.2.1. Da análise do programa – apreciação crítica	34
3.3. Análise interpretativa das aulas observadas	36
3.3.1. Constatações sobre as aulas observadas	38
3.4. Apresentação e análise dos resultados do inquérito por questionário aos alunos	38
3.4.1. Cruzamento s de dados da idade e repetência	40
3.5. A leitura como influência da escrita – Algumas constatações	45
3.6. Análise do inquérito por questionário aos professores	45
3.7. Análise interpretativa dos resultados	52
4. Considerações finais	55
5. Conclusão	57
Bibliografia	58
Anexos	61

Índice de Gráficos

Gráfico 1 e 2 – Idade dos alunos da Turma A e B	38
Gráfico 3 e 4 – Sexo dos alunos da Turma A e B	38
Gráfico 5 e 6 – Repetência – Turma A e B	39
Gráfico 7 e 8 – Gosto pela Leitura – Turma A e B	39
Gráfico 9 e 10 – Tipos de Livros – Turma A e B	40
Gráfico 11 e 12 – Ocupação dos Tempos Livres – Turma A e B	40
Gráfico 13 e 14 – Gosto pela Leitura – Turma A e B	41
Gráfico 15 e 16 – Prática da Leitura – Turma A e B	41
Gráfico 17 e 18 – Incentivos do Professor Pela Prática da leitura - Turma A e B	42
Gráfico 19 e 20 – Incentivo dos Pais pela Prática da escrita – Turma A e B	42
Gráfico 21 e 22 – Contributo da Leitura e da Escrita para o Sucesso escolar – Turma A e B	43
Gráfico 23 e 24 – Importância da Leitura e da Escrita para a Formação Pessoal e Social – Turma A e B	44
Gráfico 25 – Idade dos Professores Inqueridos	46
Gráfico 26 – Sexo dos Professores Inqueridos	46
Gráfico 27 – Habilitação Literária dos Professores	47
Gráfico 28 – Tempo de Serviço dos Professores	47
Gráfico 29 – Formação dos Professores	47
Gráfico 30 – Nacionalidade dos Professores	48
Gráfico 31 – Alunos com dificuldades na Leitura e na Compreensão de Textos	48
Gráfico 32 – Alunos com dificuldades na Produção escrita	49
Gráfico 33 – Tipos de Livros Utilizados	49
Gráfico 34 – A leitura e o Desenvolvimento da Escrita	50

CAPÍTULO I

1.Introdução

O presente trabalho intitulado “*A influência da leitura no desenvolvimento da capacidade de expressão escrita*” enquadra-se no âmbito da disciplina de Didáctica das Línguas, como cumprimento das obrigações curriculares do curso de Licenciatura em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses, na Universidade de Cabo Verde.

Segundo Costa (1996), escrever antes de ser uma arte, é uma técnica. Escrever é um modo disciplinado de criar sentido, que requer aprendizagem. Para a autora é preciso reavaliar as práticas tradicionais e conhecer novas perspectivas decorrentes da investigação nessa área.

Assim, pretende-se com esta monografia apresentar o resultado de um estudo investigativo sobre a *influência da leitura no desenvolvimento da capacidade de expressão escrita*”partindo das seguintes questões de partida: *qual é a influência da leitura no desenvolvimento da capacidade de expressão escrita dos alunos; que estratégias são utilizadas pelos professores para a motivação da leitura e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita; de que modo a prática da leitura poderá influenciar a expressão escrita dos alunos.*

Apresentadas as questões de pesquisa delineamos os seguintes objectivos: *verificar de que modo os professores contextualizam o processo de ensino aprendizagem da expressão escrita dos alunos; identificar as estratégias utilizadas pelos professores no desenvolvimento da expressão escrita dos alunos; analisar o impacto da influência da leitura no desenvolvimento da expressão escrita; e contribuir com sugestões metodológicas ou estratégias adequadas que demonstrem que o desenvolvimento da leitura.*

Deste modo passaremos de seguida a apresentar a estrutura deste trabalho, que comporta duas partes e quatro capítulos:

Na primeira parte, capítulo I, é dedicado à contextualização e justificação do estudo, as questões de partida, os objectivos e a metodologia.

No capítulo 2, abordaremos fundamentação teórica e os conceitos relativos ao objecto de estudo, com base nos teóricos de referência.

No capítulo 3, segunda parte, intitulado, enquadramento metodológico, com base nos quadros teóricos de referência, descreveremos a metodologia, a população (os intervenientes) as

técnicas de recolhas de dados e a apresentação e análise dos resultados, à luz dos procuramos conhecer as representações dos professores e alunos sobre a temática em estudo e como os professores conceptualizam o objecto de estudo no contexto de sala de aula.

No capítulo 4 apresentámos as considerações finais e as conclusões do estudo e algumas sugestões didácticas que permita aos professores melhorarem o seu desempenho nessa área.

Por último, capítulo 5, dedicado à bibliografia que suporta este estudo e os anexos (guião de observação de aulas, ficha de observação das aulas e os questionários aos professores e alunos).

1.1 Justificação do tema

A escolha deste tema: *A Influência da leitura no desenvolvimento da capacidade de expressão escrita – alunos de 8º ano de escolaridade*, prende-se pelas seguintes razões a saber: a nível profissional, constatamos que, à semelhança do que tem acontecido noutros países, os alunos têm uma grande relutância em relação à leitura. Tal constatação, partilhada por todos quantos se dedica a causa educação (investigadores, políticos, professores, pais e/ou encarregados de educação), dado que o acto de ler, segundo Giasson (1993), constitui um óptimo exercício para conduzir o aluno à autonomia e ao desenvolvimento da capacidade de expressão escrita.

As actividades de leitura centradas nos alunos, transforma-os em leitores activos e participantes, na construção dos seus próprios saberes (saber, saber-fazer, saber-ser, saber-conhecer), procurando formar leitores mais autónomos, desenvolvendo neles, não só habilidades, mas igualmente, estratégias que poderão utilizar de forma flexível.

A nível pessoal, pelo interesse que a disciplina de Didáctica das Línguas tem despertado em nós, enriquecida com a vontade de dar o nosso contributo no processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Assim sendo, limitámos o nosso estudo aos alunos do 8º ano de escolaridade, por ser o ano terminal do 1º ciclo, tendo em conta que os alunos já possuem uma maturidade linguística

suficiente que lhes permitam acompanhar o processo de ensino-aprendizagem da língua e, particularmente, o desenvolvimento da capacidade da expressão escrita.

Pergunta de pesquisa

Tendo em conta o que ficou exposto nos parágrafos anteriores delineámos as seguintes perguntas de partida:

Qual é a influência da leitura no desenvolvimento da capacidade de expressão escrita dos alunos?

Que estratégias são utilizadas pelos professores para a motivação da leitura e, consequentemente, para o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita?

De que modo a prática da leitura poderá influenciar a expressão escrita dos alunos?

1.2 Objectivos

A partir das questões investigativas, definimos os seguintes objectivos:

- Verificar de que modo os professores contextualizam o processo de ensino aprendizagem da expressão escrita dos alunos;
- Identificar as estratégias utilizadas pelos professores no desenvolvimento da expressão escrita dos alunos;
- Analisar o impacto da influência da leitura no desenvolvimento da expressão escrita;
- Contribuir com sugestões metodológicas ou estratégias adequadas que demonstrem que o desenvolvimento da leitura influencia a capacidade de expressão escrita dos alunos.

1.3 Metodologia

Tendo em conta os objectivos do estudo delineados, pretendemos utilizar as seguintes estratégias que se nos afigurem melhor para esta investigação:

- Pesquisa bibliográfica dos principais autores de referência;
- Observação directa de aulas numa turma de 1º ciclo, alunos de 8º ano de escolaridade;
- Análise contrastiva dos programas e manuais de língua portuguesa; inquérito por questionário aos professores de português, que leccionam o 1º ciclo;
- Inquérito por questionário aos alunos da turma em estudo;

- Análise e interpretação dos dados recolhidos; apreciação crítica dos resultados;
- Elaboração final da monografia.

CAPITULO II

2. Enquadramento teórico

Nos últimos anos, tem havido um interesse crescente dos estudiosos pelas tarefas de ensino-aprendizagem a desenvolver em sala de aula, (CANDLIN & MURPHY, 1987; PRAHBU, 1987; NUNAN, 1989; entre outros) o que levou a repensar as metodologias de ensino, aos quais os investigadores deram particular atenção, a partir dos anos noventa.

O presente estudo partiu da convicção de que a compreensão em leitura contribua para o desenvolvimento da capacidade de expressão dos alunos.

Segundo SIM-SIM (1995), a leitura permite-nos aumentar a capacidade de comunicação e expressão, sobretudo se nos situarmos no âmbito da abordagem comunicacional do ensino de Português língua não materna (PLNM), além de facilitar outras aprendizagens escolares.

Concordamos com a citação feita, porque de facto a leitura é extremamente importante para o desenvolvimento das habilidades necessárias a comunicação e expressão, como também de todas as competências necessárias para a aprendizagem de uma língua. Por isso, um professor de português deve motivar os seus alunos para as actividades de leitura, seleccionando bons livros de forma a incentivá-los e a motivá-los para a prática da leitura e não só, mas também para desenvolver a expressão escrita dos mesmos.

Sabendo que a leitura e a escrita são, das áreas do ensino de português, as que mais trabalho e tempo exigem do professor, e que nem sempre o resultado é satisfatório, surge a nossa preocupação em fazer um estudo profundo sobre este pertinente tema.

Desta forma, pretendemos com este trabalho, fazer um estudo aprofundado sobre a prática da leitura, para verificar se de facto a leitura influencia ou não a expressão escrita dos alunos.

Runddel (1966) afirma que a leitura está correlacionada com os restantes aspectos da comunicação verbal: as relações mais elevadas verificam-se no que toca a ortografia e as mais baixas relativamente à gramática formal e à escrita manual.

Assim, importa frisar que as frequentes leituras que os alunos fazem servem de introdução a escrita e de ilustração complementar para alimentar a sua imaginação. A compreensão escrita, através da leitura, é sempre um ponto de partida para a produção.

Tendo em conta que a nossa língua materna é o crioulo, a motivação e a exposição para a língua portuguesa é fraca, porque o contacto com ela é feita quase exclusivamente na escola, num número limitado de horas lectivas, o que dificulta um pouco a fluência dela. Torna-se importante trabalhar a leitura nas aulas de português, porque ela é um meio de acesso ao conhecimento e instrumento de integração social, cujo domínio é indispensável, sabendo que muitos alunos terminam o ensino liceal sem dominar essa prática e são confrontados com muitos problemas sobretudo quando vão à procura de emprego, pois lêem pouco e escrevem muito fraco.

2.1 A escrita como objecto de ensino-aprendizagem

A escrita é sistema de signos gráficos, que pode substituir à linguagem articulada naturalmente fugaz, para fixar e conservar uma mensagem, para comunicar à distância. (Galisson e Coste, 1993: 250 a 251).

Segundo os autores Maigre (1994), Cabral (1994), o acto de escrever é um processo de construção do pensamento em que se estabelece com a língua relação de vária natureza: comunicativa, lúdica, poética, ficcional, etc. Estas facilitam a expressão do mundo pessoal, das ideias e dos sentimentos, em fim, da especificidade de cada um face ao mundo em geral e a realidade linguística em particular. Para Maigre (1994), existem regras que se obedecem para uma boa comunicação, quer seja oral ou escrita, regras essas que são de concordância de organização da frase e de texto, da pronúncia e da pontuação.

Concordamos com a afirmação supra, pois a escrita é um processo complexo, que exige um bom domínio da língua e alguma prática. Exemplificando com situações do quotidiano, reparemos que os alunos que não dominam os elementos essenciais de uma língua, escrevem com dificuldades e afastam-se cada vez mais da norma, por isso os professores devem conduzir os alunos para a produção de uma escrita de qualidade.

De acordo com as concepções e propostas metodológicas discutidas por vários autores que adoptam a abordagem comunicativa de ensino de línguas (Raimes, 1983, White 1980,

Byrne, 1988, Nunam, 1991), sublinham que escrever significa re-escrever continuamente. Pois, ensinar a escrever implica consciencializar o aluno de todas as etapas e processos inerentes à produção escrita.

Ainda, sobre o acto de escrever Amor (1993) afirma: *escrever consiste numa actividade de resolução de problemas, orientada para um fim, isto é, tem um alvo e uma intenção a desenvolver de modo faseado*. Escrever é dominar uma prática que possibilita a expressão e a comunicação. Isso significa que o acto de escrever é um processo que requer uma constante interacção entre as dimensões cognitivas e a comunicativa durante o acto da escrita (Martew, 1983).

Com efeito, o acto de escrever requer uma certa convergência na distinção das grandes etapas do processo de escrita: uma fase *de pré-escrita*, uma de *escrita* e uma outra de *pós-escrita*. Todavia, face aos aspectos concomitantes e aos fenómenos recursivos que caracterizam o desenvolvimento da escrita, nem sempre é pertinente a distinção entre as fases do processo (Amor, 1993).

A escrita desempenha uma função de extrema relevância na activação dos processos cognitivos e na facilitação da aprendizagem.

De acordo com alguns teóricos e metodólogos, esse assunto traz como grave consequência a exclusão de muitos indivíduos na cultura escrita, uma vez que a entrada dos alunos nas práticas da escrita se restringe ao convívio com expedientes nos quais a língua é pensada como objecto exterior aos sujeitos e cuja dimensão formal tem mais importância do que as suas possibilidades de funcionamento e significação.

Segundo Fonseca (1992:226) os alunos não aprendem a escrever pela simples razão de que na escola, não se ensina a escrever. Concordamos com a afirmação, pois, muitas dificuldades que os alunos enfrentam em muitos casos, são fruto de uma preparação indevida e do fraco ensino da escrita. Notamos que essa actividade é a que exige mais trabalho, e é a menos trabalhada na aula. Muitas vezes, essa actividade é confinada como tarefa ou dever de casa (trabalhos de casa) e testes de avaliação sumativa, e os textos produzidos destinam-se a avaliação quantitativa. Este processo é uma prática corrente, tanto no ensino básico como no secundário.

Segundo Fonseca et al (1994:112) esse processo não dá resultados em termos de aprendizagem porque, em primeiro lugar, o professor não tem qualquer intervenção estruturante no decurso da elaboração dos textos, em segundo, porque se verifica uma contradição com o treinar o oral e testar a escrita, aspectos que relevam os domínios de saber e da capacidade cognitiva. O professor limita-se a elogiar o melhor trabalho sem pensar nas consequências ou nos traumas que este simples poderá causar nos alunos menos dotados. É preciso dar a escrita um lugar de destaque, para que haja melhores resultados de aprendizagens. Deste modo o aluno não faz, reflexões profundas sobre as incorrecções, não encontrando ocasião de reinvestir em tempo oportuno, os resultados dessa reflexão, indispensável, mas inexistente, continua a dar os mesmos erros (Fonseca et al, 1994).

É importante que o ensino-aprendizagem da escrita se realize tendo em conta dois factores fundamentais que são: *o estágio de desenvolvimento cognitivo do aprendente e num processo de desenvolvimento proximal* (Frinet, s/d). Podemos dizer que se deve criar meios e momentos que favoreçam a prática da escrita dos alunos, porque esse processo exige muita reflexão e concentração.

Alarcão (1996) sublinha que todos os professores de português devem conhecer modelos de ensino aprendizagem da expressão escrita e da expressão oral, porque conhecendo a melhor forma de se ensinar essas competências, ajudaria a minimizar o problema de aprendizagem da expressão escrita. Pois, a escrita no contexto de sala de aula é caracterizada pela proximidade e pelo sistema de representações simbólicas, culturais, instrucionais e formativas.

Roldão (2003) sublinha que, actualmente, não se aprende na escola com a qualidade desejável, porque não há uma preocupação por parte dos educadores em arranjar estratégias adequadas para ajudar os educandos a ultrapassar essa dificuldade que exige muito trabalho e dedicação. Os professores devem saber agir em função das características pessoais e das singularidades culturais dos alunos, para que lhes sejam dadas as respostas didáctico-pedagógicas diferenciadas.

Genouvrier e Peytard (1974:16) afirmam que se realizássemos na escola as condições de expressão e de vida que existem naturalmente para a linguagem, as crianças aprenderiam a ler e a escrever com igual rapidez e segurança, absolutamente sem qualquer lição.

Concordamos com a afirmação supra, porque em maior parte dos casos se nota uma grande distanciação entre as duas competências e não há uma preocupação em procurar melhorar condições de trabalho que favoreça maior aprendizagem. Regista-se que esse problema precisa de ser repensada com muita calma e com muita rapidez, porque os alunos necessitam de saída para uma aprendizagem significativa, pois quando há uma boa programação que permita mais motivação e incentivos num ambiente propício a tendência é para o sucesso desejado.

2.2 A produção escrita e o sucesso escolar

O ensino da escrita deverá ser uma preocupação de todos os professores de língua portuguesa e também de todas as disciplinas, pelas suas implicações que o seu domínio possui na aquisição de conhecimento, na pesquisa de informação, na expressão e na construção do saber.

A expressão escrita surge no quotidiano como instrumento de participação activa do sujeito e avaliação nas diversas áreas curriculares, ou seja na língua portuguesa e nas outras disciplinas. É de salientar que muitos alunos sentem dificuldades em atingir os objectivos estabelecidos para a expressão escrita, sendo essa uma das causas apontadas para o sucesso e insucesso escolar. Esta situação agrava-se quando a língua oficial é a não materna (Barbeiro, 1994:11), afirmação que se adequa perfeitamente ao contexto educativo cabo-verdiano.

A escrita desempenha papel central em toda a educação escolar, servindo, ao mesmo tempo, como veículo e destinação dos conhecimentos a serem ensinados/aprendidos. Esta competência não é fácil de se trabalhar mais é a que merece mais atenção ou destaque por parte dos professores que apostam por uma educação de qualidade, porque é o principal meio de avaliação. Sabendo que há uma tendência para os alunos misturarem a língua materna com a língua oficial, o que agrava ainda mais a situação e dificulta muito a compreensão dos seus registos. Daí que se torna indispensável orientar-lhes para o êxito da produção escrita. Tendo em conta o papel que a escrita desempenha no contexto escolar, podemos considerar a escrita como um dos principais factores do sucesso de ensino aprendizagem, porque é nela que se faz toda a avaliação dos alunos em todas as disciplinas.

Importa realçar que é muito importante que se crie oportunidades na sala de aula para escrita com um propósito, com convicção de que o domínio da escrita é alimentado pelas actividades de produção, pois, consideram-se que as aquisições e aprendizagens em aperfeiçoamento progressivo, permita aquisição de técnicas que torna os alunos autónomos no domínio da escrita.

Os alunos aprendam a escrever, seja como objecto ou instrumento de comunicação necessária para enfrentar as situações práticas da vida, seja como forma de ampliar possibilidades de expressão de ideias, sentimentos e facultar inserção social de qualidade.

2.3 As preferências da leitura e o desenvolvimento cognitivo

Segundo Piaget a cognição é um processo activo e interactivo de crescimento, que depende da acção em qualquer dos estádios de desenvolvimento.

É de salientar que qualquer tipo de conhecimento se adquire com a acção, isto é, depende do esforço, trabalho e dedicação. Por isso, o professor tem de incutir nos alunos essa prática e transmitir-lhes o gosto pela leitura, porque a leitura é fonte de conhecimento. Através da leitura estamos permanentemente em actividade de construção de saber.

É inquestionável que a leitura tem um papel importante no crescimento e no desenvolvimento intelectual e afectivo dos alunos e das pessoas em geral. A leitura de géneros literários, tais como histórias, mitos e contos de fada, são consideradas canais de comunicação que activam a memória afectiva. A sua utilização como fonte de informações, possibilita ao leitor reconhecer o ambiente em que vive, bem como descobrir as relações que estão por detrás das circunstâncias, que estão nos princípios éticos e conhecimentos que estimulem sua transformação (Ferreira e Dias, 2000).

Contudo, podemos dizer que a leitura tem um poder incrível, proporciona-nos muitas coisas positivas na vida. Não há dúvidas, que ao lermos esses géneros estamos mais hábeis para resolver diferentes problemas que nos aparecem no dia-a-dia, o nosso horizonte fica mais esclarecido. Vamos encontrar sempre algo que nos educa, que nos mostra uma outra forma de proceder, razão do nosso crescimento interior e não só.

Citando Rabisch et al, (2000), *quando o leitor lê a história, ao focar a análise em um dos personagens da narração, torna-se mais fácil para ele discutir sentimentos conflitantes e resolver problemas do seu cotidiano*. Por meio da história, o aluno observa diferentes pontos de vistas, vários discursos e registros da língua. Aumenta a sua percepção de tempo e espaço e o seu vocabulário. Deste modo, desenvolve a reflexão e o espírito crítico, pois a partir da leitura ele pode pensar, duvidar, perguntar questionar entre outras (Abramovich, 1997:143).

Este processo torna-se possível na medida em que ele consegue estabelecer um diálogo com o autor do texto, tentando entender o que lê para num segundo momento falar das suas emoções, desejos e outras manifestações.

A literatura infanto-juvenil, quanto ao desenvolvimento cognitivo, ela proporciona aos alunos meios para desenvolver habilidades que agem como facilitadores dos processos de aprendizagens. Estas habilidades podem ser observadas no aumento do vocabulário, nas referências textuais, na interpretação de textos, na ampliação do repertório linguístico na reflexão, na criticidade e na criatividade. Essas leituras agem como facilitadoras do processo de ensino aprendizagem não só da língua, mas também das outras disciplinas.

Segundo Coelho (1995:13), *leitura dos contos de fadas, tem uma função pedagógica, faz afastar os alunos dos perigos e encontram-se a defesa de valores como virtude, o trabalho e a esperteza*. Concordamos com a citação feita, porque de facto um aluno no final de uma leitura transforma-se, é uma outra pessoa, ganha muitas experiências e a leitura desses géneros narrativos, são por excelência de muita valia para o desenvolvimento psíquico e moral dos estudantes. Citando as palavras de Galego Amorim, *os livros não mudam o mundo mas os livros mudam as pessoas e as pessoas mudam o mundo*. Neste sentido, há que criar hábitos de leitura nos alunos para que possam ser cada vez mais inteligentes, pois toda a aprendizagem passa necessariamente pela leitura e um bom leitor é quase sempre um bom aluno, pois esta habilidade é crucial para o acesso gratificante a todas as áreas de conhecimento pedagógico e social.

A literatura pode proporcionar fruição, alegria e encanto quando é trabalhada de uma forma significativa pelo aluno. Ela pode desenvolver a imaginação, os sentimentos, a emoção, a expressão e o movimento através de uma aprendizagem cheia de prazeres (Sawlski, 2000).

Importa frisar, que todas as preferências de leituras são louváveis, desde que não sejam de textos de cunho não educativo que permitam a prática de coisas anormais, ajudam-nos no nosso crescimento, possibilita-nos muitas aprendizagens, um bom leitor é um aprendiz incansável para toda a vida.

Nesta óptica podemos afirmar que uma boa parte do insucesso escolar, poderia ser evitado se os estudantes tivessem o hábito de ler qualquer tipo de texto, desde os meramente recreativos como os de desporto, as novelas românticas, até livros verdadeiramente sérios e de valor cultural.

Segundo Sawalski, (2000), é necessário que o professor introduza na sua prática pedagógica a literatura de cunho formativo, que contribui para o crescimento e a identificação pessoal do aluno, proporcionando-lhe a percepção de diferentes resoluções de problemas, despertando a criatividade e a autonomia e a criticidade, que são eles elementos necessários para a sua formação na sociedade actual.

Por isso, todos os professores devem facultar aos discentes livros de acordo com o nível etário. Assim, para crianças e jovens devem ser proporcionados revistas e livros que lhes falem de assuntos relevantes para a idade, por exemplo: problemas com a família, convivência com os amigos, crescimento pessoal, moda, vida de cantores e actores, famosos e outros, para o seu crescimento intelectual, pessoal e social.

2.4. A influência da leitura no desenvolvimento da capacidade de expressão escrita

É evidente que para ser um bom escritor deve ser, antes de mais, bom leitor, pois a aprendizagem da escrita deve acontecer em paralelo com a leitura.

Na década de 80, muitos investigadores chegaram a conclusão de que leitura e a escrita têm importantes relações uma com a outra. Como habilidades, como processos cognitivos, como maneiras de aprender. Os pesquisadores destacaram a alta correlação entre bons leitores e bons escritores e viram a leitura e a escrita como um processo interactivo, e concluíram que os melhores escritores liam mais, e os melhores leitores escreviam prosa mais sintacticamente madura.

Assim sendo, podemos acentuar, que a prática da leitura é o principal meio para obtermos uma escrita com qualidade ou perfeição. Quem lê pouco, sente imensas dificuldades ao escrever, porque produz um reduzido número de vocabulário ou seja muito pobre, não tem ideias, fica limitado e ainda dá vários erros ortográficos, pois sabendo que muitos têm tendência de confundir algumas palavras com a nossa língua materna devido a fraca leitura. Sim-Sim (1995) sublinha que “Ler é um processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro re-constrói o significado do segundo”. Quanto mais alargadas forem as experiências de leitura e as de escrita melhor se desenvolverá a chamada competência textual.

Segundo Valadares (2003:33) “A leitura transforma a informação escrita em conhecimento e promove o desenvolvimento do imaginário, do espírito crítico e do pensamento divergente”. Quanto mais diversificadas forem as leituras, mais o aluno entrará em contacto com diversos registos e funções da linguagem. Adquire a vantagem de descodificar e interpretar vários enunciados escritos e de registar, na sua memória expressões que possivelmente, utilizará no dia-a-dia falado e escrito, conforme o contexto. Podemos transportar a dimensão recreativa e recreativa da leitura para a actividade da produção escrita. Habitualmente quem conta um conto...depois poderá acrescentar-lhe muitos pontos.

Goodman e Goodman (1983), afirmam que as pessoas não apenas aprendem a ler lendo e a escrever escrevendo, mas aprendem também a ler escrevendo e a escrever lendo. A leitura e a escrita têm influência de uma sobre a outra, mas essas relações não são simples isomórficas. O efeito sobre o desenvolvimento deve ser visto como envolvendo a função de ler e escrever e o processo específico no qual as duas competências são usadas para realizar essas funções. Isso nos mostra, que ambas estão associadas e o desenvolvimento nelas ocorrem se as pessoas participam activamente das duas experiências, para que ocorra aprendizagens significativas.

A leitura é por excelência um meio de acesso a conhecimentos de vários níveis, sobretudo, no desenvolvimento da expressão escrita. A inter-relação leitura escrita é pressentida em todo o processo: *a escrita como inscrição é uma leitura, a leitura como construção de sentidos é uma escrita*. (Fonseca: 1994:70). As actividades de leitura e da escrita, são actividades diferentes mas complementares. Apoiam-se reciprocamente e é através deste encontro que se constrói o sentido do escrito nos alunos (Jolibert, 2000:119).

Neste sentido, o professor de português deverá educar os seus alunos para a prática da leitura dentro e fora da escola, consciencializando-o de que a escrita está intimamente associada à leitura, uma vez que são processos simultâneos e interdependentes. A leitura interage na produção escrita e essa por sua vez, interage na leitura, num processo contínuo (Krás, 2002:208).

Neste âmbito, Ruddell (1966), afirma que a leitura constitui um aspecto da comunicação linguística, que possui características comum com a audição, a fala e a escrita. Ela está correlacionada com todos os restantes aspectos da comunicação verbal e as relações mais elevadas, verificam-se no que toca à ortografia e as mais baixas comovente a gramática formal e a escrita manual. Segundo este autor, a leitura e a escrita são inseparáveis, uma complementa a outra, por isso, essas competências devem ser melhor exploradas.

Na mesma linha de pensamento Lamas et al (2007), define a leitura como um acto que implica o questionar do texto e constitui um dos recursos mais valiosos para o desenvolvimento da técnica da redacção. Mas, nem sempre conseguimos ler ou gostamos de ler. Por isso um professor de português deve ser criativo e arranjar sempre, actividades que despertem nos alunos o gosto pela leitura, para favorecer a prática da escrita.

De acordo com Tinker e Mccullough (1962:13) a leitura implica o reconhecimento de símbolos impressos ou escritos que servem de estímulos para a evocação de significados formados através da experiência passada e para a construção de novos significados através de manipulação de conceitos já possuídos pelo leitor. Os significados resultantes são organizados em processos de pensamento, de acordo com os propósitos adoptados pelo leitor. Tal organização leva a um pensamento e a um comportamento modificado que ocupa o seu lugar, quer no desenvolvimento pessoal quer no social.

Concordamos com as definições e os argumento dos autores referência, porque o leitor, ganha sempre algo a mais depois de uma leitura, e é sempre uma mais valia no desenvolvimento da escrita que se torna cada vez melhor, pois, os seus horizontes ficarão mais alargados.

2.5 O desenvolvimento da capacidade de expressão escrita

Segundo Fonseca (1994) a escrita aprende-se num contexto específico que é a escola e no reconhecimento da necessidade de um tipo de aprendizagem singular. Pois cabe aos professores a responsabilidade de ensinar a escrever, com a consciência de que aprende-se a escrever e essa aprendizagem ocorre num processo primário na escola. Acrescenta ainda, que os alunos não aprendem a escrever porque a escola não ensina a escrever.

Achamos pertinente esta afirmação, porque na verdade o desenvolvimento dessa competência acontece num lugar apropriado e com a ajuda de uma pessoa especializada na área que orienta os alunos levando-os aos resultados desejados. A aprendizagem da escrita ganha consistência quando os alunos têm oportunidade de se envolver em actividades relacionadas com essa competência comunicativa.

É de realçar que a aprendizagem da escrita, não é um processo natural e automático, pelo contrário, exige um trabalho sistematizado e persistente, tanto por parte do aprendente como de quem ensina.

No processo de ensino e aprendizagem é importante termos em conta a perspectiva piagetiana da dimensão cognitiva, (Brandão, 1998:25) e é fundamental estabelecer relações entre a linguagem e o pensamento. É de considerar a aquisição e o desenvolvimento da escrita como um processo activo que passa por estádios e nível superior por processos de assimilação e acomodação em interacção com o meio.

Muitos são aqueles que defendem que há défice na escrita na escola porque os professores não possuem um saber-fazer didáctico-pedagógico que o ensino da escrita exige, nesse sentido a escola não pode alhear-se nem demitir-se desta preocupante problemática. (Serra, s/d).

Numa tentativa de sistematização das propostas de actividades de ensino da escrita, de acordo com Amor (1993), primeiramente deve-se incidir em cada um dos momentos de produção textual (planificação, redacção e revisão) em que o foco é os processos envolvidos nessas competências básicas, o professor poderá dar uma orientação mais global, direccionada

para a produção total de um texto, tendo em conta as características finais determinantes pelo contexto.

Para a autora aprender o sistema de escrita de uma língua dada não é aprender uma língua. Assim, a escrita só deveria ser introduzida no ensino quando o aluno já tenha adquirido um domínio suficiente e automatizado do oral, quer quanto à recepção, quer quanto à produção. A escrita é considerada como sendo um papel subsidiário e instrumental no ensino de línguas, usada como meio de anotações, representações gráficas ou em exercício para reforço do conhecimento sobre a gramática.

É preferível que, em ambos os contextos, o professor utilize a mestria na comunicação e seja capaz de promover no aluno o desenvolvimento da dimensão metalinguística, no reconhecimento de que para aprender a escrever, as crianças têm de realizar sobre a escrita que produzem um série de acções semelhantes às que realizam sobre um objecto físico, isto é, têm de descobrir como, porquê e em que situações a escrita funcionam Deb/Me (1990:108). De facto um professor tem que ser dinâmico e utilizar várias estratégias de ensino de escrita, para desenvolver nos alunos o gosto e a importância da actividade realizada.

Do ponto de vista de Niza (1997) aprende-se a escrever, escrevendo. Portanto, na escola a escrita tem de ser uma prática constante, transversal e exercida em toda a dimensão transdisciplinar. Quer com isso dizer, que o aperfeiçoamento da escrita, ganha-se com a persistência, tempo, prazer e muita dedicação, portanto ela é um processo gradativo que evolui com a experiência. É importante que a escrita na escola se faça com ludicidade, que o aluno sinta o prazer da escrita e perceba esse mesmo prazer no próprio professor, que exerce a pedagogia da escrita.

Para que os alunos produzam nas melhores condições possíveis, devem receber primeiramente instruções indutoras claras e precisas, ou seja favorecer enunciados sugestivos cujo fim único é de servir de trampolim à imaginação (*Pierre Bach, pag.35*). Para que os alunos produzam textos coesos e coerentes, eis algumas técnicas e métodos a adoptarem:

- A criação de situações autênticas que justifiquem a produção de textos escritos dirigidos a destinatários reais e com possibilidade de difusão que ultrapasse o professor corrector e o espaço de sala de aula. Exemplo as correspondências escolares, o jornal de turma/escola, a construção de textos longos, contos, narrativas entre outros.

- A focagem nos processos de produção textual, na sequência de trabalhos realizados no domínio da gramática do discurso e da tipologia textual, que ajudam o professor a praticar um ensino coerente de acompanhamento dos alunos na produção de textos escritos.

- A reescrita e aperfeiçoamento progressivo do texto que o aluno produz, conduzindo a várias leituras do trabalho que podem ser feitas pelo professor, pelos alunos e pelo próprio produtor do texto: auto, hetero e co-avaliação. Com isso o trabalho produzido passa a ser dimensionado numa perspectiva de progressão e não de produto acabado, pronto a ser avaliado e catalogado

2.6 Os processos de escrita

A investigação pedagógica nos domínios dos processos redaccionais, segundo modelo de Hayes e Flower apud Garcia-Debanc (1987) conclui que na redacção de um texto intervêm operações de três tipos: operações de *planificação*, de *redacção* e de *revisão*. A redacção de um texto, supõe da parte do sujeito escrevente capacidades/habilidades em três domínios segundo os autores supra: *planificação*, *textualização* e *revisão* que são designados de sub-processos de escrita. É de salientar que todo o processo é controlado por um mecanismo designado de monitor, que determina a passagem de um sub-processo a outro, pois envolve decisões que são condicionados pelos objectivos de quem escreve e pelos seus hábitos de escrita e estilo pessoal.

Para Garcia-Debanc (1987), a gestão de cada fase varia de pessoas para pessoas e se caracteriza por uma recursividade que as faz alternar, apesar de algumas delas serem dominantes em determinados momentos. Salienta que na prática pedagógica dá-se alguma atenção à operação de planificação, quer indirectamente pela análise de textos, quer por momentos reservados a uma preparação mais próxima do trabalho em conjunto com os alunos.

De acordo com as concepções e propostas metodológicas discutidas por vários autores que adoptam a abordagem comunicativa de ensino de línguas (Raimes, 1983; Wheite, 1980; Byrne, 1988; Hedje, 1988; Nunan, 1991), escrever é um processo contínuo, recursivo, que começa com a planificação e termina com a editoração do texto, ou seja, escrever significa re-escrever continuamente. Deste modo ensinar a escrita implica consciencializar o aluno de

todas as etapas e processos inerentes à produção escrita e desenvolver as estratégias envolvidas em cada um deles.

Segundo os autores citados a escrita é um processo que evolui paulatinamente, com muita prática e exige um aperfeiçoamento, neste sentido quem escreve deve ter em mente toda a etapa de escrita para poder desenvolver uma escrita de qualidade.

Ainda a propósito da escrita, Amor (1993), afirma que uma das propostas de actividades da escrita pressupõe, que a intervenção do professor deverá primeiramente, reflectir em cada um dos momentos de produção textual (planificação, redacção, e revisão). E num segundo momento, ao perceber que os alunos já possuem essas competências básicas, poderá dar uma orientação mais global, direccionada para a produção total de um texto, levando em consideração as suas características finais, determinadas pelo contexto.

As actividades ligadas a cada uma das componentes da produção de texto: *planificação, textualização e revisão* podem surgir em diferentes momentos do processo. Devido a sua natureza interactiva e o seu carácter recursivo, esses processos não podem ser considerados como fases independentes, porque ocorrem linearmente como actividades, que acontecem quando se escreve.

2.6.1 Os processos de Planificação

A planificação é a fase da conceptualização de um plano prévio a produção, que implicará a escolha de um acontecimento, de uma audiência e de uma situação de enunciação (Fayol, sd).

Segundo Flower e Hayes 1981; Humes 1983, a planificação é o processo através da qual quem escreve forma a representação interna do saber, que tem um carácter mais abstracto do que linguístico. A planificação realiza sobretudo, num plano mental, através de esquemas ou tomada de notas, o que implica um maior esforço cognitivo, nela percorre todo o processo de produção.

Contudo, há que considerar a geração de ideias ou o recurso a memória que decorre da consulta a fontes externa. Aqui todos os conhecimentos que o sujeito possui sobre o assunto são válidos, pois é necessário recolhê-las quer seja a longo prazo, do tipo de texto e do

destinatário da comunicação. Assim da associação de todas as informações pode dar origem ao acesso a nova informação que com ela se encontre relacionada.

Este processo serve para estabelecer objectivos, activar e seleccionar conteúdos, para organizar a informação em ligação a estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa. É a fase de mobilização e activação de conhecimentos, de selecção de pesquisa de informação, no sentido de elaborar um plano prévio que oriente o processo de redacção, é extremamente importante para a pedagogia da escrita. A ausência de um plano de escrita permite aos alunos explorarem ideias sem conexão, a não hierarquização de argumentos entre outros. Muitos alunos não conseguem redigir bem porque passam para a escrita apenas o que seriam capazes de transmitir na oralidade. Neste sentido, aparecem frases sem coerência, nem adequação, é evidente que a prática da planificação deverá ser treinada progressivamente (Fonseca et al, 1994).

Amor (1993), afirma que:

“ a planificação consiste na mobilização de conhecimentos acerca do mundo, das coisas, dos procedimentos, relativos aos modos de actuar ou as situações de produção, visando não só construção de um plano, mas a representação de uma destinatário e um objectivo da comunicação(associados ao conteúdo/tipo)”.

Para a autora, existe a macro planificação que é a concepção de um esquema organizativo e a micro planificação designada a condução do discurso na sua forma final. Contudo, estes processos são fundados e informados pelas componentes “memória” e “contexto” e neles a representação do alvo e do objectivo a atingir desempenham um papel decisivo na selecção da informação e na orientação argumentativa do discurso.

Acreditamos que a planificação é uma fase extremamente importante, sem a qual a escrita seria uma coisa desorganizada sem coerência nem conexão, por isso há que consciencializar os alunos neste sentido.

2.6.2. Os processos de Redacção

A **redacção** ou a textualização é o processo de transformação de ideias em linguagem visível. (Flower e Hayes, 1981)

Contudo, Humes (1983) a define como o processo de transformação de uma forma de simbolização do significado, o pensamento, numa outra forma de simbolização a representação gráfica. Todavia, na organização das ideias, é importante a linearização do texto, cheia de pausas, hesitações e reformulações (Amor, 1993).

A técnica da redacção exige a colocação das ideias em sequência, ou seja, encaixadas, para que haja a compreensão, por isso devemos utilizar os sinais de pontuação correctas e há sempre necessidade de reformular as ideias expressas. É o momento de colocar em prática tudo o que planificou, mas concretamente, consiste no controlo da verbalização, redacção propriamente dita, onde aparecem expressões linguísticas que organizadas em frases, parágrafos, vão formar o texto.

Segundo Fayol e Schneuwely (1987), escrever implica colocar numa ordem linear informações que raramente têm uma organização sequencial, uma vez que as ideias a transmitir podem estabelecer entre si conjunto variado de relações do género causa/efeito, oposição, etc. A textualização consiste em passar da globalidade do sentido à linearidade da sequência discursiva (Caccamise, 1987). Nesta etapa, o material seleccionado e organizado na planificação é passado para a linguagem escrita, ou seja em texto. Nesta fase, as ideias que o sujeito possui ganha uma estrutura nova ou seja, tem que seguir a lógica do discurso. Este processo ocorre em inter-relação dinâmica entre os elementos envolvidos.

De acordo com os autores Mateus, Brito, Duarte e Faria (1989) a coesão e a coerência consistem, de acordo com diferentes formas de conectividade, umas das propriedades da textualidade. A redacção consiste no controlo da verbalização, na capacidade de redacção, na forma como o aluno estabelece opções de escrita. Neste processo há que considerar os seguintes aspectos: a gestão do controlo das operações de verbalização, gestão de construção sintácticas, conectores, os indicadores temporais, as marcas de coesão, e outros.

2.6.3 Os processos de Revisão

Essa componente processa-se através da leitura, avaliação e eventual correcção ou reformulação do que foi escrito. A revisão é a fase que permite a releitura do texto para aperfeiçoamentos e correcções, acontece ao longo de produção da produção e depois de obtido o produto final. A capacidade de leitura distanciada nesta fase, relativamente ao texto

produzido, é condição indispensável, no sentido de anularem os efeitos de antecipação (Amor, 1993).

Assim, o aluno que não domine bem os mecanismos da escrita não tem a possibilidade de efectivar uma auto-revisão; no entanto é necessário consciencializá-lo para a importância da correcção linguística e aqui o uso do dicionário, da gramática, do prontuário, deve ser estimulado e consagrado.

A revisão é muito importante, porém actuará numa fase terminal ou intermediária do processo de produção. Esta actividade supõe uma avaliação dependente da releitura e da comparação entre o texto obtido ou projectado e a realização das correcções necessárias. Este pode intervir no final do texto mas também em diferentes momentos na execução da tarefa e é considerada uma actividade de reescrita que não é simples etapa do processo global, mas uma retranscrição modificada do texto já produzido (Fonseca, 1994).

Segundo Barbeiro (2007:20), este processo pode ser realizado no andamento do processo, ou seja, à medida que se vai redigindo e relendo o que já se encontra escrito.

CAPÍTULO III

3. Enquadramento Metodológico

3.1 Opções metodológicas

Tendo em consideração às perguntas de partida e aos objectivos do estudo delineados, optamos, neste estudo, por observação de aulas e inquérito por questionário aos alunos, enquanto metodologias de recolha de informação. Adoptámos como técnica de pesquisa e recolha de dados, a observação de aulas e inquérito por questionário que, segundo vários autores, constitui o instrumento de recolha de informação mais utilizado no âmbito da investigação sociológica.

Como espaço de pesquisa foram seleccionadas duas turmas de 8º ano de escolaridade por serem um dos níveis onde se desenvolvem as competências da leitura e da escrita. As turmas escolhidas para a observação das aulas são numerosas, com cerca de 35/40 alunos. Os alunos de idade compreendida entre os 13 e os 16 anos são oriundos do bairro de Palmarejo e arredores e pertencem ao nível médio da sociedade praiense. A escolha dos professores foi feita com base nas suas formações profissionais e, também na sua disponibilidade em colaborar neste trabalho de investigação.

Assim sendo e tendo em vista a especificidade da nossa investigação, consideramos a observação das aulas de enorme interesse que nos permitiu não só os dados recolhidos pela simples observação naturalista como também potencializar o real pedagógico. Por outro lado, o inquérito por questionário é uma técnica que se presta muito bem a uma utilização de cariz pedagógica, pelo seu carácter preciso e formal e pela sua aplicação prática. Assim, situamos a nossa investigação no paradigma construtivista, conforme definido por Guba & Lincoln (1994), tendo adoptado a metodologia do tipo qualitativo/ quantitativo, interpretativo, e funcional.

Citando Pardal e Correia (1995), o método quantitativo privilegia o recurso a instrumentos e a análise estatística, ou seja, é comparativo e experimental, caracteriza-se por condições de observação e apresentação particular de resultados. O método qualitativo, momento de análise, o caso singular e operações que não impliquem quantificação e medida é a fase de observação. Por último, o método funcional que caracteriza-se por esquemas explicativos diferentes e está ligado a teorias sobre o objecto estudado.

3.2 Da análise do programa de língua portuguesa 1º ciclo do Ensino Secundário

Fabricar um programa é proceder a divisão da matéria a ensinar em unidades elementares, à articulação destas unidades, à sua formulação, à graduação das dificuldades. Este é, em certa medida, o sumário daquilo que os alunos de uma determinada turma ou ciclo devem ter adquirido num certo período de tempo. Pois o programa escolar só muito sumariamente indica a ordem, a lógica, as conexões e a forma de apresentação da matéria, o que é a finalidade do programa no ensino programado.

O programa de língua portuguesa encontra-se estruturado em cinco capítulos:

I – Introdução

II – Para o ensino da Competência

III – Objectivos Programáticos

IV – Estrutura Organizativa e Modo de Operacionalização

V – Orientações Didáctico-pedagógicas

No primeiro – Introdução as autoras do referido programa justificam a inclusão de Língua Portuguesa no primeiro ciclo do ensino secundário e posteriormente apontam as implicações que ela tem no currículo, no contexto cabo-verdiano, marcado pela convivência das duas línguas, a primeira, a cabo-verdiana, materna e nacional e a segunda, a portuguesa, oficial e tem um estatuto privilegiado e ocupa um lugar de destaque é suporte de ensino e aprendizagem de todas as disciplinas do primeiro ano ao décimo ano de escolaridade.

Apontam os princípios pragmáticos onde assenta o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa em Cabo verde, que são:

- O desenvolvimento linguístico e o desenvolvimento cognitivo processam-se em permanente interacção;
- O uso da língua antecede o conhecimento formal da língua;
- O desenvolvimento da competência linguística alarga-se pela explicitação das regras e princípios do sistema, através da progressiva reflexão sobre o funcionamento da língua.

No segundo – para o ensino da competência comunicativa justifica-se a escolha da abordagem comunicativa para o ensino da língua portuguesa em Cabo Verde, que é uma nova perspectiva assente nos seguintes pressupostos comunicativos:

- A língua é um sistema que se actualiza através do uso em contextos múltiplos e a diversos níveis de complexidade;
- A apropriação da língua é um processo complexo que se realiza através da aquisição/aprendizagem, pelo menos em três dimensões: representativa, comunicativa e linguística;
- Na dinâmica do ensino/aprendizagem, o aluno/aprendente constitui o centro do processo. Constrói ele próprio a sua competência.

O terceiro – objectivos programáticos, integra um conjunto de competências que os alunos deverão adquirir no final do 8º ano de escolaridade a nível de conhecimentos capacidades, atitudes e valores.

- Quanto às capacidades exigidas, deverão construir textos escritos, nas suas diversas formas, exercitando estratégias e processos mentais linguístico-discursivos eficazes;
- Proceder a diversos tipos e níveis de leitura de textos, aplicando estratégias de construção, reformulação e avaliação do significado;

No quarto – estrutura organizativa e modo de operacionalização, mostra-se que o texto pragmático se apresenta em grelha constituído em quatro entradas: objectivos, conteúdos, actividades e tipos de textos. Este é um instrumento de trabalho flexível, que possibilita a definição de diferentes percursos didácticos e o controlo de cada aluno, levam em conta os princípios defendidos pela abordagem comunicativa.

Os objectivos da aula de língua portuguesa são definidos em termos comunicativos. Constituem as habilidades que o aprendente deverá adquirir nos domínios do ouvir, falar e escrever, em situações de aprendizagens.

No que concerne aos conteúdos apresenta-se o objectivo do ensino/aprendizagem, que abrange as várias instâncias do processo de apropriação da língua, contém as diferentes competências integrantes competência comunicativo.

Esses conteúdos são compostos por factos e problemas da língua encarada como uso e sistema e estão organizados em três categorias: comunicativos, textuais e semântico-gramaticais.

- Comunicativos, diz respeito ao uso da língua em situação de comunicação.
- Textuais, referem-se ao plano discursivo-textual do funcionamento da língua e integram-se os factores que condicionam a recepção, compreensão e produção de enunciados.
- Semântico-gramaticais, corresponde à competência gramatical.

Essas três subcategorias de conteúdos, devem ser trabalhados de forma integrada, pois estão intimamente ligadas entre si.

As actividades recomendadas no programa encontram-se em situações de aprendizagens em que o aluno usa a língua para comunicar.

Essas actividades situam-se nos domínios: da recepção oral (escuta activa, ouvir para interagir); produção oral – expressão personalizada e técnicas específicas; recepção escrita – leitura funcional e recreativa; expressão escrita – estudo das três componentes de produção escrita – planificação, textualização e revisão.

No que diz respeito aos textos seleccionados, esses estão ordenados de diferentes modalidades de discurso/textos e os respectivos produtos de como proceder o processo de ensino/aprendizagem.

É de realçar que a competência textual a ser desenvolvida contempla não só as habilidades para a produção de discursos, mas também as capacidades de reconhecer os diferentes tipos de textos, suas variantes e de os interpretar.

Quanto à tipologias de textos que integram a grelha, obedecem os seguintes critérios: a forma de estrutura interna, as estruturas linguísticas e a finalidades do texto, estes deverão ser objectos de estudo, tanto no contexto da recepção como da produção.

No quinto e último ponto do programa temos orientações didáctico-pedagógicas, onde dão algumas orientações relativas ao professor, concretamente de como proceder a operação em alguns casos especiais como: a recepção e a produção oral; a recepção e produção escrita; funcionamento da língua e algumas técnicas de avaliação e tratamento do erro.

Da recepção e produção oral as autoras demonstram que a perspectiva de ensino/aprendizagem apoiado no modelo comunicativo privilegia a oralidade como sendo domínio que favorece a interacção verbal e constitui o ponto de partida para o desenvolvimento da maior parte das aptidões que se espera do aprendente, designadamente nos domínios da leitura e da escrita.

No que concerne a produção escrita alegam que a leitura enquanto actividade, encontra-se em todas as disciplinas do currículo dentro e fora do espaço escolar. Contudo, não ocupa o devido lugar enquanto objecto de ensino aprendizagem. Argumentam que na disciplina de língua, mas cabe ao professor dar o tratamento adequado a essa competência maior importância para o desenvolvimento do saber, saber – fazer, saber-ser e saber-estar.

A produção escrita segundo as autoras é um processo complexo de construção de sentido que não se atinge pela simples e espontânea redacção de texto, nesta óptica o aluno deve ser devidamente preparado para conseguir alcançar esse mérito.

Apresentam estratégias para trabalhar a competência, lembrando que ela necessita de planificação, redacção e revisão. Também é da responsabilidade da professor mostrar o aluno a finalidade de escrita, o destinatário e o conteúdo.

Quanto ao funcionamento da língua é apresentado pelo professor que dita as regras e princípios gramaticais a serem repetidos de memória pelos alunos.

Na parte das avaliações dão indicações para a condução do próprio processo de ensino/aprendizagem.

Para o tratamento do erro, explicam que requer de algum cuidado por parte do professor, para que a acção correctiva não se transforme em fonte de bloqueio para a actividade comunicativa dos alunos. Este deve estar a par do processo, porque pode ser um factor de novas aprendizagens.

3.2.1 Da análise do programa – apreciação crítica

- A leitura

A leitura enquanto actividade está presente em todas as disciplinas do currículo dentro e fora do espaço escolar, mas enquanto objecto de ensino e aprendizagem, não ocupa o lugar de destaque. Desde muito cedo o aprendente deve ser conduzido a construir o seu próprio conhecimento, através do desenvolvimento de aptidões que o levem a servir da leitura como instrumento de trabalho, igualmente o aluno deve ser estimulado a gostar de ler.

- A escrita

A escrita é vista como um processo complexo, que não se atinge pela simples redacção de textos, pois o aluno deve ser devidamente preparado para a produção escrita. Essa competência necessita de uma planificação redacção e revisão, em que o professor deve conhecer muito bem para poder ajudar o aluno com orientações precisas. É uma das competências extremamente importantes porque coloca o aluno na situação de receptor da mensagem escrita e constitui o espaço de desenvolvimento da competência da leitura.

- O processo de ensino e aprendizagem das competências da leitura e da escrita

Dado que as duas competências são fundamentais para a formação pessoal e social do aluno, cabem ao professor a responsabilidade de dar o tratamento adequado, porque contribuem para o desenvolvimento do saber, saber-fazer e saber-estar.

- O papel do professor

Ao professor atribui-se um papel de regulador do processo de ensino/aprendizagem, que se alimenta dos sucessivos “inputs” e “outputs” de cada percurso pedagógico, os quais lhes permitirão as suas estratégias e procedimentos a adoptar provenientes dos possíveis resultados que surgem.

- O papel do aluno

O aluno é um papel activo, sendo que esta deve ter a capacidade de construir o seu próprio conhecimento, através do desenvolvimento de aptidões que o levem a servir-se da leitura como instrumento de trabalho.

- Os conteúdos

Os conteúdos são diversificados e devem ser tratadas de forma integradas, estão organizados em três categorias que são: os comunicativos, os textuais e os semântico-gramaticais.

3.3 Análise interpretativa das aulas observadas

Para a observação de aulas dos dois professores, preparamos um guião de observação que se encontra em anexos, para averiguarmos algumas situações vivenciadas nas aulas de cada professor. O guião vai-nos permitir também a análise dos procedimentos e desenvolvimento dos aspectos mais importantes que acontece na sala de aula, bem como o desempenho de cada um dos docentes, a fim de fazer a caracterização da prática pedagógica dos mesmos nas aulas dedicadas a prática da leitura como objecto da escrita.

Assim, durante a observação das aulas, fizemos anotações do comportamento do professor e dos alunos, bem como os registos das intervenções do professor/alunos e alunos/professor; os comentários feitos oralmente e nos cadernos dos alunos.

Aula nº1

A observação de aulas constitui para nós o momento mais aliciante da nossa pesquisa, visto que nos permita caracterizar a realidade educativa. A análise dos dados é um processo de busca constante e de organização das informações recolhidas por meio de observação de aulas ou do inquérito por questionário, com o objectivo de se conseguir a compreensão do contexto do real educativo.

Iniciámos o nosso estudo na turma do professor X. Para o desenvolvimento desta aula, trabalhou-se a produção escrita, como constava no plano de aula e pediu aos que lessem os trabalhos de casa (TDC). Constatámos que maioria dos alunos não fez o trabalho em casa, e o professor deu um tempo para o fazerem na sala de aula.

Ao longo da realização verificamos que o professor auxilia os alunos com mais dificuldades e é muito atencioso. O exercício foi extraído do manual da língua portuguesa adoptado para o 2º ciclo, cujo objectivo consiste em simular uma conversa ao telefone para informar o dono sobre o paradeiro de um cão desaparecido.

Depois da correcção dos TDC o docente passou um novo exercício no manual Hespérides, desta vez para redigirem uma notícia e informar o desaparecimento do cão. Após isso fizeram um outro exercício cujo objectivo era fazer a descrição e a caracterização da escola que frequentam.

A nossa preocupação era de observar se o professor utiliza a leitura como estratégia de/para a produção escrita. Notamos que não houve a motivação/preparação para entrar no assunto da aula, ou seja, não foi criada nenhuma situação que favorecesse à situação do processo ensino-aprendizagem. De se registar, ainda que os alunos cometem muitos erros de linguagem, mais propriamente erros morfo-sintácticos e de concordância verbal.

No entanto, o professor X, pela seu desempenho na sala de aula, destaca-se como um professor democrático que permite a participação activa dos alunos, pois segue os parâmetros de (Carneiro 2001:30) ao promover a participação do aluno, no entendimento de que *“eu participo, logo existo, eu compreendo, logo participo”*.

Relativamente ao ensino da escrita desenvolve estratégias adequadas, mas quanto à leitura notámos um défice e pouca motivação, precisa-se diversificar os textos para as aulas,

factor essencial para o desenvolvimento da leitura e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da escrita.

Aula nº 2

À semelhança do professor X, observámos as aulas na turma do professor Y. Quanto ao *discurso na aula*, o professor Y explica de uma forma clara o que permita à compreensão por parte dos alunos e criar um clima de maior empatia e diálogo na sala de aula factores determinantes dos resultados a atingir.

A organização da sala é adequada e permite que o professor chegue a todos em particular.

No decorrer das aulas pudemos notar que o docente segue os planos à risca, pois, apesar da nossa presença na sala, explicou muito bem os conteúdos planificados: a relevância dos adjectivos na frase e só depois atendeu o nosso pedido e entrou no assunto da aula – expressão escrita. Propôs uma pequena actividade de escrita aos alunos, após uma preparação pedagógico-didáctica adequada. O professor Y é muito dinâmico desenvolve a interacção verbal na sala de aula com muita eficiência.

Pudemos notar que o professor Y prepara os alunos para as actividades de expressão escrita, mas não utiliza a leitura como uma das estratégias para o desenvolvimento da produção escrita. Como recursos didácticos utiliza apenas o manual adoptado – Hespérides.

3. 3.1 Constatações sobre as aulas observadas

Em relação às aulas observadas, verificamos que quanto a teoria estão bem informados e apetrechados de muitas bagagens, mas, mais do que a teoria necessitam de apostar fortemente na prática porque os alunos carecem de meios para se chegarem ao pretendido, ou seja, precisam diversificar as estratégias e materiais didácticos para o desenvolvimento da expressão escrita dos alunos. O professor deve estar consciente do seu papel no desenvolvimento de competências básicas dos seus alunos.

Segundo Duarte (1996), a escrita envolve *o domínio de um complexo processo*, que precisa de uma fase de concepção inicial até à fase em que se pode considerar o texto. Não se

deve limitar a propor aos alunos que escrevam sobre um tema e limitar-se a avaliar o produto final. O professor tem de ter presente as várias fases, de exercitar e treinar cada uma delas e estimular o trabalho individual. Os docentes não devem pautar pelas coisas fáceis que exige menos tempo má qualidade, mas sim pela eficácia e eficiência e ser criativo.

3.4 – Apresentação e análise dos resultados do inquérito por questionário aos alunos

Após termos apresentado a análise do programa de língua portuguesa, e análise das aulas observadas impõe-se, explicitar outros procedimentos metodológicos adoptados neste estudo, nomeadamente as duas partes que compõem o inquérito por questionário ministrados nessa pesquisa.

Convém salientar que, tendo em conta a especificidade da nossa investigação antes de procedermos a recolha de dados, propriamente dita, aplicámos um pré-questionário aos professores e alunos a fim de avaliar a eficácia do questionário elaborado. Apresentamos de seguida os quadros das representações do nosso campo da análise, relativamente ao inquérito por questionário:

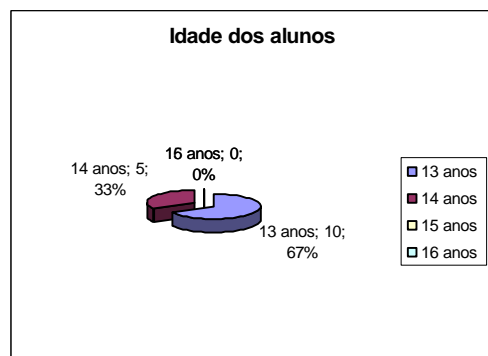


Gráfico 1: Idade dos alunos da turma A

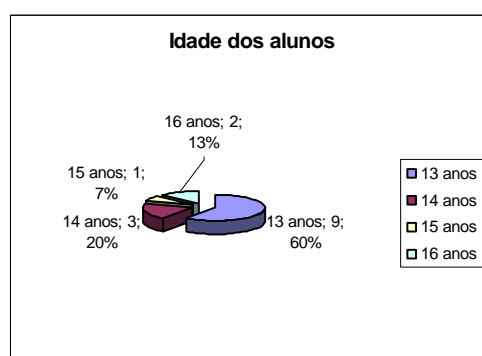


Gráfico 2: Idade dos alunos da turma B

No que diz respeito à idade dos alunos inqueridos das duas turmas do 2º ciclo, mas concretamente de 8º ano de escolaridade que designamos o nome de turma A e turma B, verificamos que na turma A leccionada pelo professor X, 33% dos alunos têm 14 anos e 67% têm 13 anos. Assim, podemos ver que a maior parte dos alunos da turma tem 13 anos de idade.

Já na turma do professor Y 13% dos alunos têm 16 anos, 7% estão com 15 anos, 20% com 14 anos e 60% dos alunos têm 13 anos como ilustra o gráfico abaixo indicado.

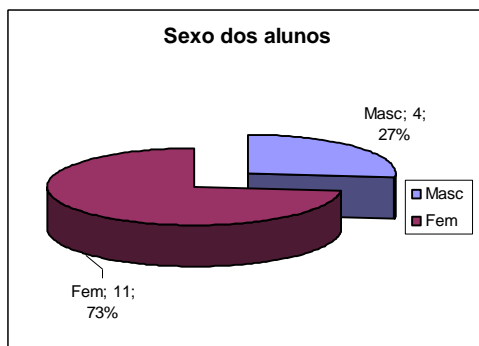


Gráfico 3: sexo dos alunos da turma A

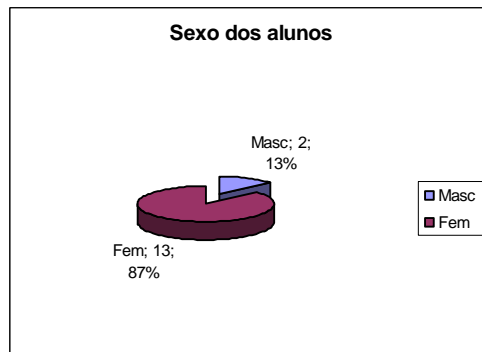


Gráfico 4: sexo dos alunos da turma B

Quanto ao sexo dos alunos da turma A, verificamos que 27% são do sexo feminino e 73% são do sexo masculino.

No caso da turma do professor Y, 13% dos alunos são do sexo masculino e 87% são do sexo feminino.

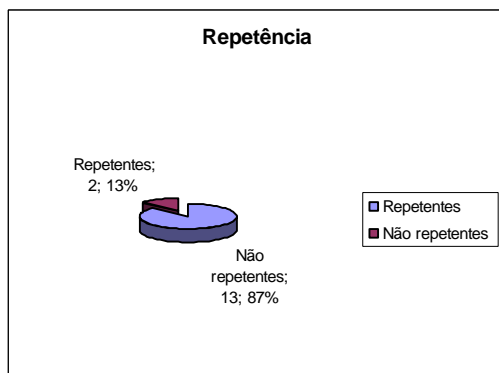


Gráfico 5: repetência na turma A

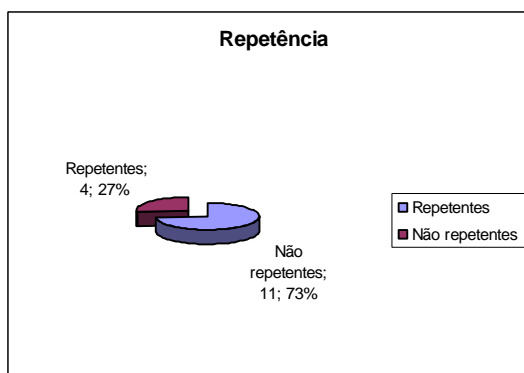


Gráfico 6: repetência na turma B

Relativamente à repetência na turma A, verificamos que 13% dos alunos são repetentes e 87% não são repetentes. No entanto, na turma B, 27% dos alunos são repetentes e 73% não são repetentes.

3.4.1 Cruzamentos de dados da idade e repetência

Analisando a relação existente entre a idade e a repetência, constatamos que na turma do professor X tem um menor número de alunos repetentes, e um maior número de alunos com

idade adequada a frequência do ano escolar em que se encontram. Enquanto na turma do professor Y verificamos que embora haja, um número considerável de alunos que repetiram e estão com idade superior ao estipulado, existe uma boa percentagem com idade apropriada à frequência do ano de escolaridade em que se encontram.

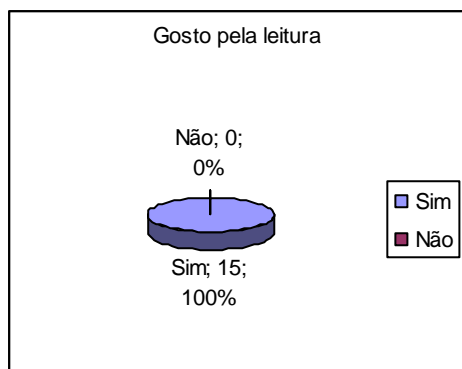


Gráfico 7: Gosto pela leitura

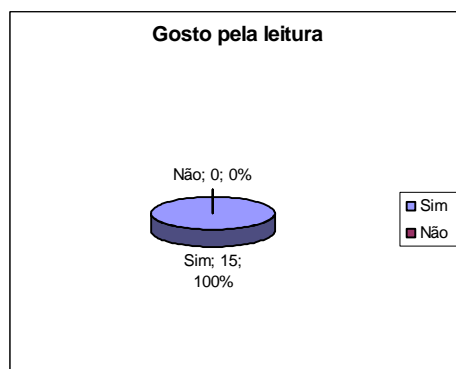


Gráfico 8: gosto pela leitura

No tocante *ao gosta pela leitura*, 100% dos alunos inqueridos nas duas turmas demonstraram que gostam da leitura, motivo de muito orgulho porque não são todos os dias que encontramos alunos a manifestar o gosto pela prática.

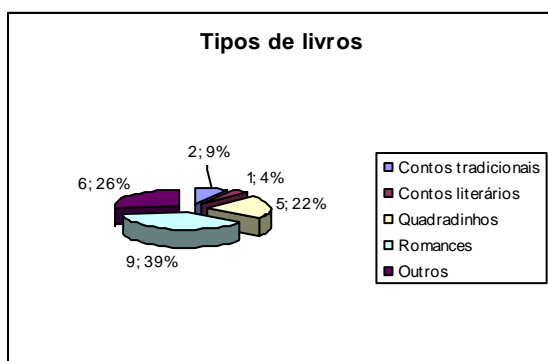


Gráfico 9: Tipos de livros da turma A

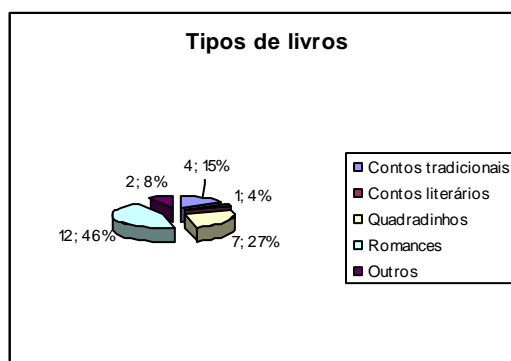


Gráfico 10: Tipos de livros da turma B

Questionados sobre os livros de preferência, verificamos que os alunos da turma A, 9% diz que prefere os contos tradicionais, 4% os contos literários, 25% mostram preferências para outros tipos de textos, 22% apontam os quadrinhos e 39% preferem ler romances. Concluimos que o romance é o género literário por excelência que os alunos mais gostam. Enquanto que os alunos da turma B, 15% lêem os contos tradicionais, 4% os contos literários, 8% mostram que preferem ler também outros textos, 27% gostam de ler quadrinhos e 45%

demonstram uma grande preferência pelo gênero romance. Tanto na turma A como na turma B, o romance foi o gênero favorito dos alunos.

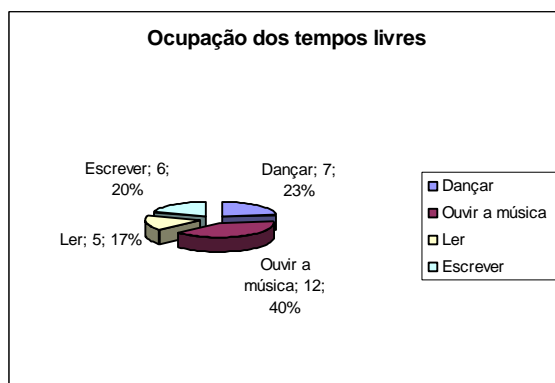


Gráfico 11: Ocupação dos tempos livres, turma A

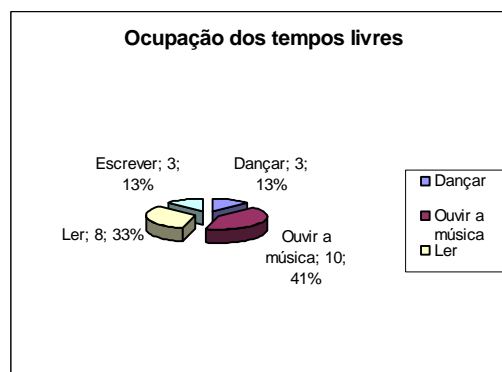


Gráfico 12: Ocupação dos tempos livres, turma B

No tocante à ocupação dos alunos na turma A, 20% respondeu que ocupa o seu tempo livre a escrever, 23% a dançar, 17% a ler e 40% a ouvir a música. Constata-se que a maior parte dos alunos 40%, ocupam o seu tempo livre a ouvir a música.

Quanto à ocupação dos tempos livres na turma B, 13% dos alunos disseram que ocupam os seus tempos a escrever, 13% a dançar, 33% a ler e 43% a ouvir a música. É de se ver que o passatempo favorito dos alunos é ouvir a música, na turma B 43%, mas é de se louvar porque nessa turma a leitura aparece como segunda ocupação dos meninos.

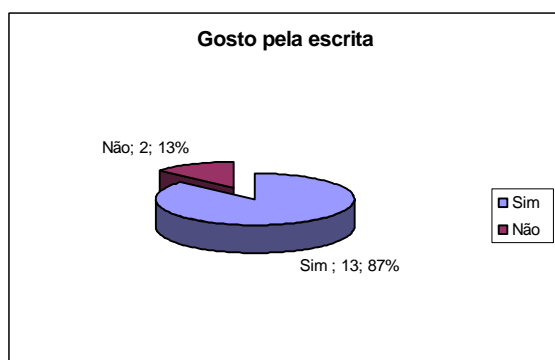


Gráfico 13: Gosto pela escrita, turma A

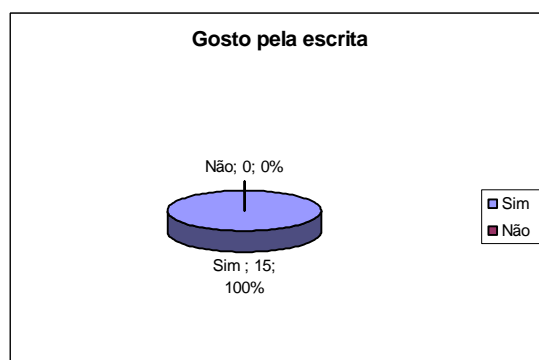


Gráfico 14: Gosto pela escrita, turma B

No que concerne ao gosto pela escrita na turma A, 13% afirma que não gosta de escrever e 87% dos alunos afirmam que gostam de escrever. Contudo, os alunos que gostam da escrita são numa percentagem maior, 87%.

Na turma B, o resultado inverteu-se, 100% dos alunos disseram que gostam da escrita. Nesta óptica podemos conferir que a maioria dos alunos nas duas turmas gosta da escrita.

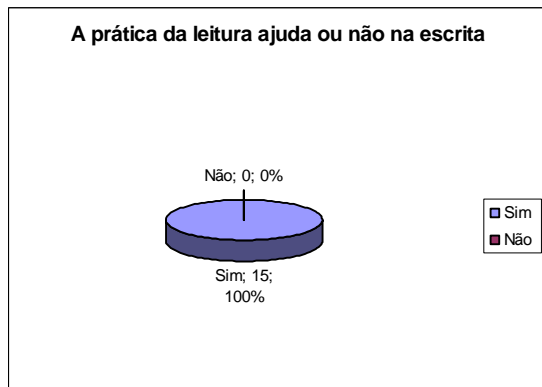


Gráfico 15: Prática da leitura, turma A

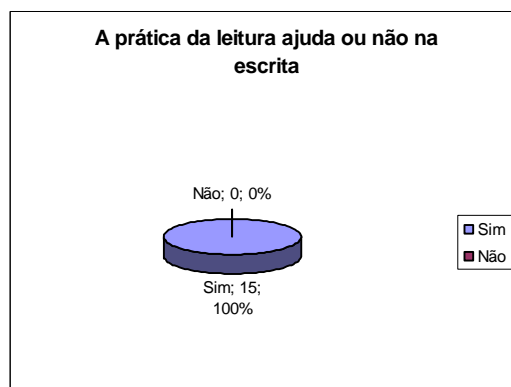


Gráfico 16: Prática da leitura, turma B

Quanto à *prática da leitura*, não houve um único aluno que seja nas duas turmas que não reconheceu a importância que a leitura tem na escrita, pois 100% dos alunos de ambas as turmas, responderam que a prática da leitura lhes ajudam a desenvolver a escrita. Nesse caso podemos concluir que todos os alunos inqueridos estão conscientes quanto ao valioso contributo que a leitura tem para o desenvolvimento da escrita.

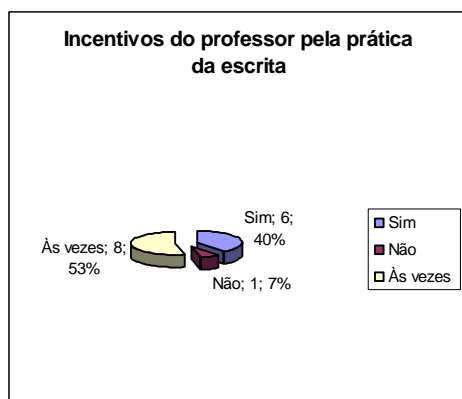


Gráfico 17: Incentivos do professor pela prática da leitura, turma A

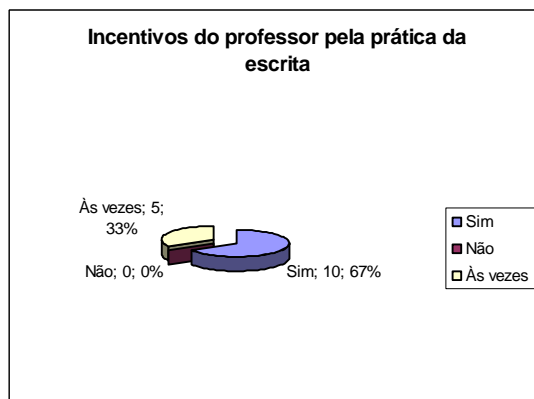


Gráfico 18: Incentivos do professor pela prática da leitura, turma B

Relativamente aos *incentivos do professor pela prática da leitura*, na turma A, apuramos que 40% dos alunos disseram que foram incentivados, 53% responderam que às vezes e 7% afirmaram que nunca foram incentivados. Em suma, pode-se ver que uma grande parte desses alunos reconheceu que o professor lhes incentiva para a escrita.

Em relação à turma B, verificamos que 33% dos alunos afirmaram que o professor lhes incentiva algumas vezes, 67% disseram que são incentivados. Assim podemos concluir que nas duas turmas os professores estimulam os seus alunos para a actividade de leitura.

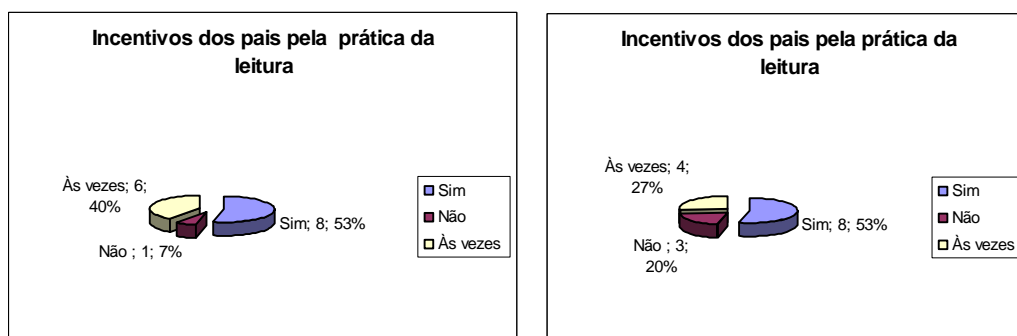


Gráfico 19: Incentivos dos pais pela prática da escrita, turma A

Gráfico 20: Incentivos dos pais pela prática da leitura, turma B

Quanto ao papel dos pais no incentivo dos filhos à leitura na turma A, constatamos que 53% dos pais se preocupam com a formação académica dos filhos, 7% não está minimamente preocupados com o assunto, e 30% em algumas vezes.

Os incentivos dos pais na turma B, à semelhança da outra turma 53% dos alunos dizem que são incentivados pelos pais, 27% às vezes e 20% nunca receberam incentivos dos seus pais. Podemos concluir que a maior parte dos pais mostram interesse pela formação académica dos filhos incentivando-lhes à prática da leitura.

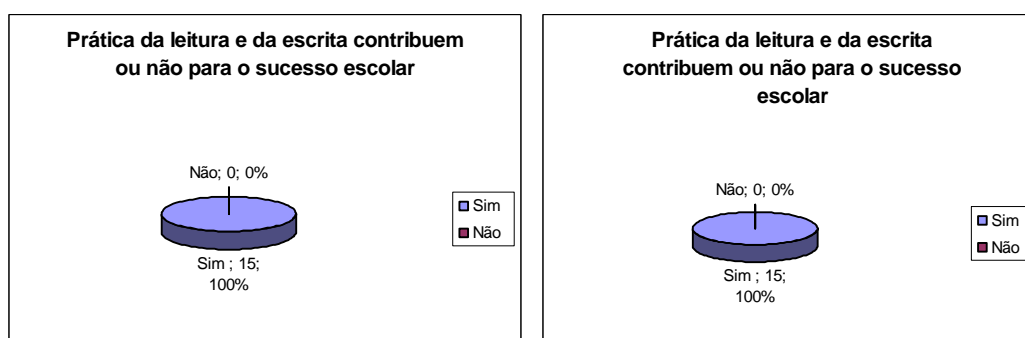


Gráfico 21: Contributo da leitura e da escrita para o sucesso escolar, na turma A

Gráfico 22: Contributo da leitura e da escrita para o sucesso escolar, na turma B

Falando do contributo da leitura e da escrita para o sucesso escolar dos alunos, 100% dos alunos nas duas turmas demonstraram que estão bem esclarecidos no que diz respeito a essas práticas, sabem que de facto as duas componentes da língua, contribuem para o desenvolvimento intelectual e consequentemente para o sucesso escolar.



Gráfico 23: Importância da leitura e da escrita para a formação pessoal e social, na turma A

Gráfico 24: Importância da leitura e da escrita para a formação pessoal e social, na turma B

No que diz respeito *a importância da leitura e da escrita para a formação pessoal e social* dos alunos, 100% dos alunos nas duas turmas mostraram que essas duas componentes são fundamentais para a formação e para a vida. Assim, podemos ver que todos os alunos reconheceram que a leitura e escrita são importantes para a formação e para a vida.

Em relação à décima e última questão *A leitura e a escrita são importantes ou não para a formação pessoal e social do aluno*, tentamos apresentar os dados sem recorrer aos gráficos.

É de realçar que 90% dos alunos acham que a leitura e a escrita são importantes porque ajuda a desenvolver a capacidade física e mental e são fundamentais para a formação pessoal e social e 10% não opinaram.

3.5 A leitura como influência da escrita – Algumas constatações

Ao executar a nossa pesquisa apercebemos que os alunos das duas turmas gostam de ler, mas utilizam a leitura apenas como diversão, mas nem sempre faz parte do seu passatempo favorito. Embora segundo os dados conseguidos apercebemos que esses alunos estão bem esclarecidos do importante valor que a leitura tem para a vida, mas precisam de muitas orientações e de ser motivados para tal.

Daniel Pennac s/d, não só defende como vitais para o futuro do pequeno leitor o papel dos pais, professores, a sua competência e sobretudo o seu entusiasmo pessoal pela leitura,

pela que fazem e pela que transmitem, como em certa medida, parte do princípio de que esse papel é sempre e cabalmente desempenhado. Ou pelo menos deverá sê-lo, sob pena da sua inteira culpa e responsabilidade no sucesso ou insucesso do futuro leitor.

A leitura ocupa um lugar extremamente importante no ensino/aprendizagem da língua em todos os níveis de ensino. Ela permite que os indivíduos tornam-se sujeitos activos no seu processo de desenvolvimento pessoal e intelectual e no exercício da cidadania. Por isso ao professor de português incumbe um papel de motivador, de facilitador de exemplos, de gestor de recursos e da dinâmica da classe.

A escrita resulta da leitura levado a cabo em duas frentes, por um lado a leitura do mundo e da vida e, por outro, a leitura no sentido lateral, a leitura de textos. A escrita é resultado do conjunto das leituras que se vão fazendo ao longo dos tempos. (Lamas, 2007)

3.6 - Análise do inquérito por questionário aos professores

Foram recolhidas as informações num total de cinco professores de Português que leccionam o 8º ano de escolaridade do estabelecimento na Escola Secundária Abílio Duarte, local onde efectuamos o nosso estudo, a fim de conhecer melhor as percepções dos professores sobre as metodologias e estratégias que utilizam para o desenvolvimento da expressão escrita dos seus alunos, conforme o anexo.

Assim, passemos a apresentar os quadros que se seguem:

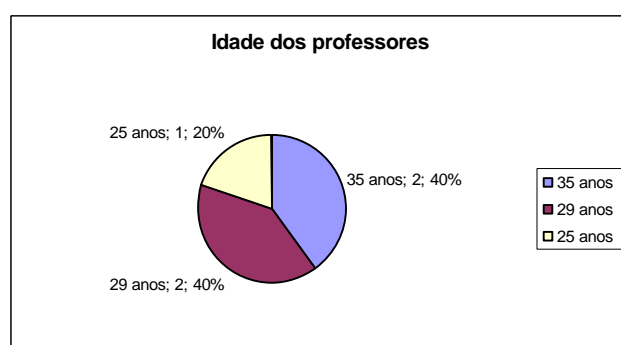


Gráfico n° 25: Idade dos professores

Dos cinco professores inqueridos, 20% tem apenas 25 anos de idade, 40% tem 35 anos e outros 40% tem 29 anos de idade.

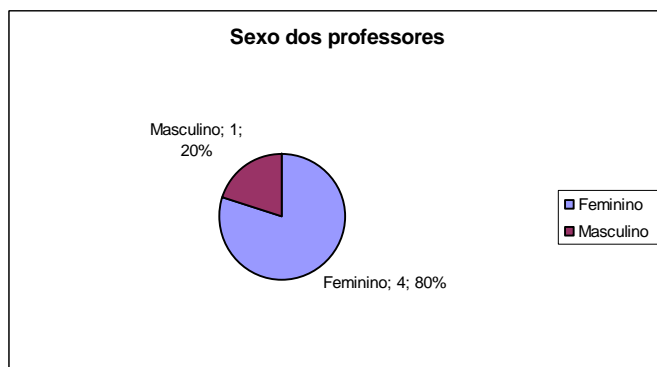


Gráfico N° 26: sexo dos professores

No gráfico dois, relativamente ao sexo notamos que 20% é do sexo masculino, correspondente a uma professor e os restantes 80% são do sexo feminino.

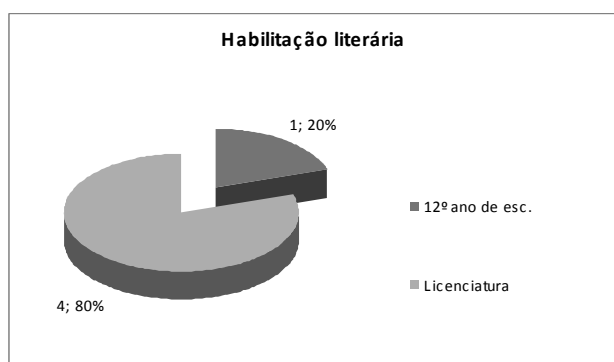


Gráfico 27: Habilitação literária dos professores

No que concerne à habilitação literária, verifica-se que 20% é habilitado com 12º ano de escolaridade e 80% são licenciados.

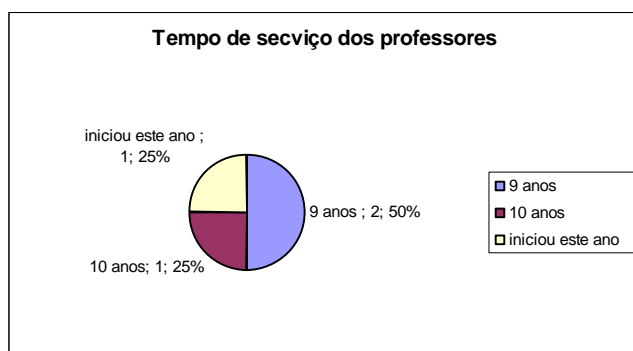


Gráfico 28: tempo de serviço dos professores

Quanto ao tempo de serviço dos professores, apuramos que 25% iniciou este ano, 25% tem 10 anos de serviço e 50% já lecciona há 9 anos.

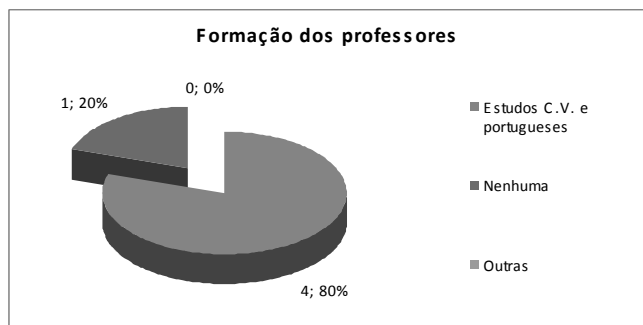


Gráfico 29: Formação dos professores

Para o gráfico cinco, formação dos professores, 20% não tem nenhuma formação e 80% frequentaram o curso Estudos Cabo-verdianos e Portugueses.

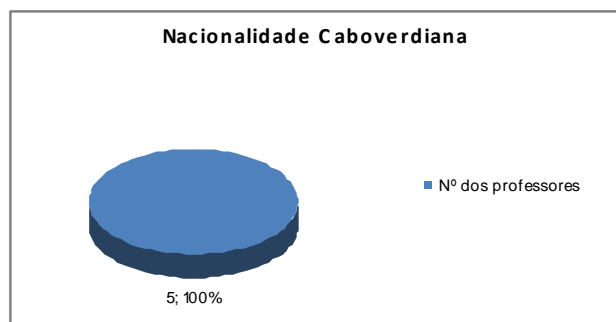


Gráfico 30: Nacionalidade dos professores

Dos cinco professores entrevistados, todos são de nacionalidade Cabo-verdiana.

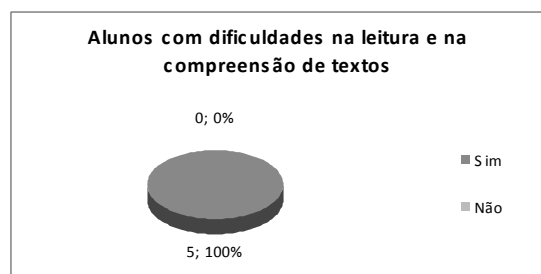


Gráfico 31: Alunos com dificuldades na leitura e compreensão de textos

Como se pode ver no quadro a cima, todos os professores inqueridos (100%) demonstraram que os alunos apresentam dificuldades na leitura e na compreensão de textos.

Pedimos a justificação dessa pertinente questão, assim 100% dos professores responderam que os alunos têm dificuldades na leitura e na compreensão de textos pela seguinte razão:

- Os alunos apresentam dificuldades na pronúncia de algumas palavras e na compreensão de textos devido ao fraco domínio do vocabulário.

- Porque ao longo da leitura nota-se muitos erros e quando se faz uma pergunta, respondem mal ou simplesmente não respondem.

- Porque têm pouca prática de leitura.

Os alunos sentem-se preguiça de ler. Os que lêem têm dificuldades em aprender o que foi lido, pois não conseguem extrair informação para a compreensão de texto.

- Devido ao fraco domínio do sistema alfabético a maioria tem dificuldades em identificar grafemas e suas relações com fonema.

As estratégias que os professores utilizam para ajudar o aluno a desenvolverem o gosto pela leitura.

É de salientar que 100% dos professores inqueridos disseram que utilizam a seguinte estratégia de motivação para a leitura:

- Falar da importância da leitura e de textos mais sugestivos, curtos e de fácil compreensão.

- Seleccionar textos atractivos de acordo com a faixa etária, procurar sempre criar uma dinâmica lúdica para o acto da leitura e organizar secções de diferentes modalidades da leitura.

- Mostrar-lhes a importância da leitura e motiva-os para a leitura de textos interessantes que ajudem a desenvolver a capacidade lúdica e criativa da língua.

- Fazer leitura interactiva em que um aluno lê e depois pergunta ao colega sobre o que leu; sugere leitura de textos que não se encontram no manual e dramatização de textos lidos.

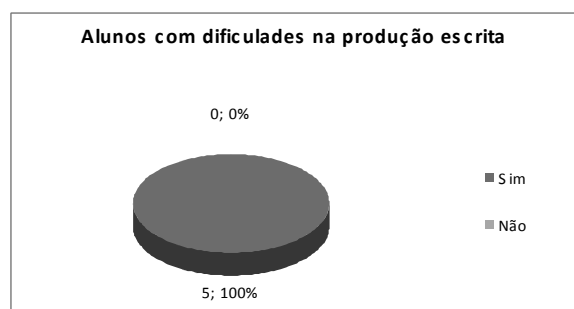


Gráfico 32: Alunos com dificuldades na produção escrita

Em relação à questão *alunos com dificuldades na produção escrita*, 100% dos professores, reconheceram que os alunos apresentam dificuldades na produção escrita.

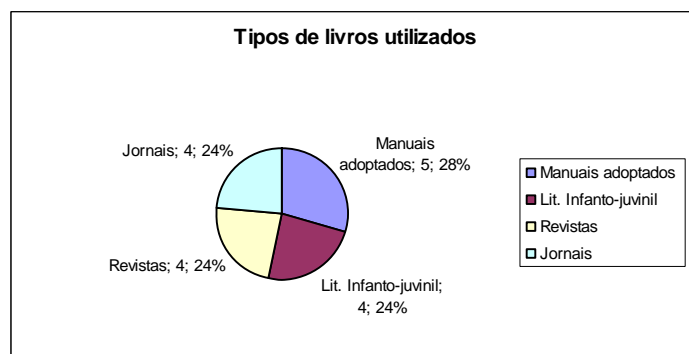


Gráfico 33: Tipos de livro utilizados

Quanto aos *tipos de livros utilizados*, 24% utiliza jornais, 24% revistas, 24% serve-se da literatura infanto-juvenil, enquanto 28% usa os manuais adoptados. Ao que tudo indica os manuais adoptados é por excelência o livro de destaque pelos professores. No entanto, pudemos verificar que os **textos que despertam mais interesses nos alunos são os de literatura infanto-juvenil**, isto é, contos, fábulas, banda desenhada, etc.

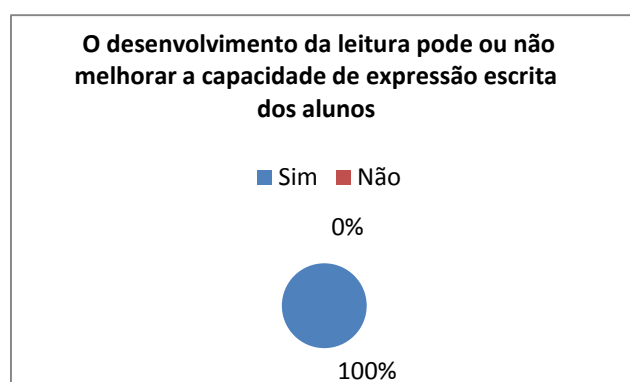


Gráfico 34: A leitura e o desenvolvimento da escrita

Perante essa questão, podemos ver que todos os professores inqueridos demonstraram que acreditam que a leitura pode melhorar a capacidade de expressão escrita dos alunos. Os professores justificaram o seguinte:

* Um aluno que lê muito bem tem um bom domínio de vocabulário, da gramática, da cultura geral e isso ajuda muito na sua competência escrita;

* Os alunos que mais praticam ou que têm hábito da leitura são os que expressam e escrevem melhor;

* Através da leitura os alunos adquirem mais conhecimentos a nível da interpretação compreensão e vocabulário que vão lhes auxiliar na escrita;

* Normalmente, um bom domínio da leitura pressupõe uma boa capacidade de produção escrita, já que as duas modalidades de apropriação da língua estão intimamente relacionadas.

Relativamente *aos alunos que terminam o ensino secundário sem dominar as competências da expressão escrita*, os professores inqueridos deram a seguinte justificação:

Os alunos transitam sem a mínima condição exigida devido aos facilitismos existentes no sistema;

Os alunos não levam o estudo a sério, estão mais preocupados com a nota do que aprender coisas boas;

Por outro lado, uma boa parte dos alunos são preguiçosos e desinteressados a culminar com alguns professores que não se preocupam com a prestação e o bom desempenho dos alunos, por não terem sensibilidade, vocação ou formação específica.

3.7- Análise interpretativa dos resultados

A competência da expressão escrita é um processo evolutivo. Ao entrar no Ensino Secundário pressupõe que o aluno já tenha dominado as condições mínimas desejadas em relação ao programa estabelecido. Esta questão deve ser levado em conta se primamos pela educação de qualidade e, conseqüentemente, ter bons quadros no futuro.

Os professores, muitas vezes não dão uma boa assistência aos alunos, porque não estão preparados para tal, precisam de ter em mente uma outra forma de trabalhar essa competência e incutir nos alunos a importância que a mesma tem para a vida. Acreditamos, que se tivessem uma formação pedagógica com pessoas especializadas na área que lhes orientassem, pelo menos uma vez por ano em todas as instituições escolares, onde lhes ensinam, fornecem estratégias e actividades para ajudar-lhes a minimizar as dificuldades de escrita, com certeza a situação seria bem melhor. Para que o ensino-aprendizagem da escrita se realize com a normalidade, qualidade indispensável torna-se fundamental a criação de circunstâncias (Frinet).

É de salientar que a escrita exige muita preparação e concentração, também sobretudo de uma boa base, com condições e meios favoráveis que permita uma aprendizagem significativa. Importa dizer, que o professor ao solicitar qualquer tipo de escrita aos alunos, deve levar sempre em conta esses aspectos, esclarecendo os pormenores ficarão mais aptos a proceder a sua redacção com mais afinco.

Porém, constata-se que não se aprende a escrever na escola pelo menos com a qualidade desejável, porque não há um clima propício para isso, os professores deveriam ser mais criativos e procurar meios que motivam os alunos, para que haja aprendizagens significativas.

Reparamos que no desenvolvimento da aula não há a preocupação de trabalhar a leitura como estratégia para a produção escrita. Também é de se referir que utilizaram apenas o manual adoptado para desenvolver a capacidade de expressão escrita nos alunos.

A forma como o professor desenvolve a actividade da escrita motiva os alunos, mas para que a dificuldade nessa competência minimizasse é só com muita prática da leitura, isso começa com o estímulo do professor.

Um bom professor reside em saber, antes de mais deve ser um inventor. Neste sentido deve proporcionar momentos de leituras que favorecem mais conhecimentos e práticas de escrita.

Ao efectuar o estudo de todos os dados que os professores proporcionaram, quanto as estratégias utilizadas para motivar os alunos para a leitura, verificamos que na toca as respostas dos questionários, os professores deram bons exemplos de actividades interessantes que utilizam para motivar os alunos, mas no que diz respeito a prática na sala de aula, notamos alguma discrepância em relação a isso porque não há o interesse em estimular os alunos para a prática da leitura, sabendo que os alunos do 8º ano de escolaridade necessitam de muitos incentivos porque ainda estão a desenvolver a competência escrita e só com muita prática da leitura estarão mais aptos a escrever com a qualidade desejada. Pensamos que há que pensar mais no futuro dos educandos, deixar um pouco os nossos problemas de lado e vencer os obstáculos sentidos, procurar incentivar sempre os educandos, para que haja leitores competentes e bons escritores.

Daniel Pennac s/d, coloca acima de tudo o entusiasmo do professor pela leitura, o seu amor, insistindo que é preciso ler. Salientou ainda, que tão importante como ler é partilhar a leitura. O professor deverá não só ler e fazer ler, mas partilhar também o seu prazer de ler. Este teórico realça, que ler, ensinar a ler, é antes de mais um acto de amor.

Concordamos plenamente com o raciocínio deste autor, é preciso ter mais gosto em ensinar a ler, porque o acto de ensinar, é um acto de amor, quem ama, é capaz de fazer tudo de bom para o outro, mesmo que isso dá um pouco de trabalho, mas vale sempre a pena, nunca há de se arrepender, o resultado final é ter um mundo cheio de pessoas inteligentes capazes de dirigir o destino do seu país a um rumo certo.

Como motivador da leitura o professor deve actuar pelas seguintes vias: interessar-se pelos diferentes tipos de leituras, nos aspectos profissional e pessoal, diversificar as estratégias de leitura, criar expectativas quanto aos textos analisados.

A leitura deixe de ser actividade ocasional, para integrar-se á vida do sujeito como necessidade imperiosa, de que decorrem prazer e conhecimento.

Eis aqui um bom desafio para um professor de Português: um “aluno” completamente desmotivado para a leitura, que ainda não descobriu nenhuma finalidade válida para ela e encontra à sua volta provas da sua inutilidade e outros motivos de interesse. Há pois que agir sobre as estruturas afectivas deste “leitor”, de forma a modificar a imagem que tem da leitura

de livros e ainda a levá-los a descobrir a finalidades positivas para o acto de ler. (*Didáctica da língua e da literatura, volume I 2000*)

4. Considerações finais

A análise dos dados é um processo de procura incessante e de organização sistemática das informações, por meio da observação de aulas, e do inquérito por questionário, com o objectivo de se conseguir uma efectiva compreensão sobre os materiais e sobre as representações dos sujeitos intervenientes.

Conforme Bardin (1977:42) a análise de conteúdos ganha primazia como:

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas destas mensagens”.

O objecto do nosso estudo centra-se nas técnicas de observação de aulas e inquérito ao questionário aos professores e alunos (cf. anexos), pois as representações expressas pelos professores e alunos sobre **“A influência da leitura no desenvolvimento da capacidade de expressão escrita” dos alunos**, forneceram os elementos essenciais para as respostas das questões de partida do objecto de estudo:

1) *Qual é a influência da leitura no desenvolvimento da capacidade de expressão escrita dos alunos?*

2) *Que estratégias são utilizadas pelos professores para a motivação da leitura e, consequentemente, para o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita?*

3) *De que modo a prática da leitura poderá influenciar a expressão escrita dos alunos?*

Relativamente à questão 1, concluímos que a leitura influencia o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita dos alunos, pois, quem lê muito, escreve bem e fala melhor o português. Constatámos que existe uma uniformização de opiniões acerca do assunto em estudo.

Quanto à questão 2, os resultados obtidos apontam para um deficit muito grande que urge correcções atempadas para o sucesso da aprendizagem dos alunos. Segundo Fonseca (1994) a escrita aprende-se num contexto específico que é a escola. Pois, cabe aos professores essa responsabilidade de ensinar a escrever, com a consciência do que se aprende a escrever escrevendo.

Assim, torna-se desejável que o professor utilize a mestria na comunicação e seja capaz de promover no aluno o desenvolvimento da dimensão metalinguística, no reconhecimento de que para aprender a escrever, as crianças têm de realizar sobre a escrita que produzem um série de acções semelhantes às que realizam sobre um objecto físico, isto é, têm de descobrir como, porquê

e em que situações a escrita funcionam Deb/Me (1990:108). Para isso, o professor tem que ser dinâmico e utilizar várias estratégias de ensino de escrita, para desenvolver nos alunos o gosto e a importância da actividade realizada.

Do ponto de vista de Niza (1997) aprende-se a escrever, escrevendo. Portanto, na escola a escrita tem de ser uma prática constante, transversal e exercida em toda a dimensão transdisciplinar. Quer com isso dizer, que o aperfeiçoamento da escrita, ganha-se com a persistência, tempo, prazer e muita dedicação, portanto ela é um processo gradativo que evolui com a experiência.

Das informações obtidas, em relação à questão 3, pelos intervenientes que permeiam as suas percepções acerca da questão e tendo em conta os resultados dos inquéritos, concluímos que a prática de leitura desenvolve a capacidade de expressão escrita dos alunos. Segundo Valadares (2003:33) “*A leitura transforma a informação escrita em conhecimento e promove o desenvolvimento do imaginário, do espírito crítico e do pensamento divergente*”.

De acordo com Fonseca (1994:70). A leitura é por excelência um meio de acesso a conhecimentos de vários níveis, sobretudo, no desenvolvimento da expressão escrita. A inter-relação leitura escrita é pressentida em todo o processo: *a escrita como inscrição é uma leitura, a leitura como construção de sentidos é uma escrita*. As actividades de leitura e da escrita, são actividades diferentes mas complementares.

Gostaríamos ainda de referir que é necessário que todos os professores da língua portuguesa e não só reconheçam que a leitura e a escrita são tarefas de todos, sem excepção, porque elas abarcam todo o processo de formação integral do aluno.

5. Conclusão

O presente trabalho teve o seu apogeu, simultaneamente, num facto e numa convicção: o facto de que o desenvolvimento da leitura desenvolve a capacidade da expressão escrita dos alunos e que se torna necessário a urgência em procurar uma forma eficiente de se trabalhar a escrita na sala de aula recorrendo às mais variadas estratégias que motive e crie incentivos e o gosto pela leitura, pois, o domínio da leitura é uma experiência tão importante para a vida da criança e ninguém deverá ficar alheio a essa causa, porque o estímulo à aprendizagem da leitura não é inato, nem se ensina, mas consolida-se ao longo da prática educativa. E essa luta é de todos: professores, pais, encarregados de educação, enfim de toda a sociedade em geral. E convicção de que o professor deve desempenhar bem o seu pape de agente da mudança e de transmissor de saberes. A este propósito importa referir a importância de uma prática reflectida, por for forma a se tornarem professores reflexivos e críticos da sua acção, do seu próprio estilo e interacção e o modo como experiencia as actividades e as relações existente no contexto sala de aula.

Por fim, cumpre-nos fazer um apelo a todos os professores de português dos aspectos que determinam as situações de interacção na sala de aula, tais como: a motivação por cada aula ministrada, o estado emocional e de segurança do professor, os aspectos da sua personalidade, factores que condicionam o seu desempenho. É necessário primar pela prática de qualidade, porque de nada vale a teoria sem uma prática, que deixam os resultados transcenderem para fora. A expressão escrita é fundamental para o sucesso dos alunos em todas as disciplinas do currículo para que possam exercer a sua cidadania, plenamente.

Em síntese, verificámos que o impacto desta temática abriu as portas aos desafios de uma futura investigação, nessa área, mas de uma forma mais aprofundada e complexa tanto no contexto das salas de aula como na pluralidade de um publico mais abrangente.

Bibliografia

AMOR, Emília, *Didáctica do português*, Texto Editora, Lisboa, 2001.

BALTÈ, Teresa, *O ensino da Leitura*, Unesco, 1973, Editorial Estampa Lda 1976.

BACH, Pierre, *O prazer na escrita*, Colecção Práticas Pedagógicas, Edições Asa, 2ª edição Fevereiro de 1998.

BARBEIRO, Luís Felipe et al, *O ensino da escrita: A Dimensão Textual*, Ministério da Educação, 1ª Edição, Novembro, 2007.

BARBEIRO, Luís Felipe, (1994), *Consciência metalinguística e expressão escrita*, tese de doutoramento, Braga: Universidade do Minho.

BARTHES, Roland (1983). *O prazer do texto*. Edições 70. Lisboa.

CABRAL, Mª Alzira, *Ideias para escrever*, Edições Contraponto.

CARVALHO, José António Brandão. *O ensino da Teoria às Práticas Pedagógica*, Braga, Universidade do Minho, 1999.

DUARTE, Inês, (1996) *Formar professores de português, hoje*. Edições Colibri, Lisboa

DIDÁCTICA DA LÍNGUA E DA LITERATURA, volume I e II, Instituto de Língua e de Literatura Portuguesa, Faculdade de Letras Universidade de Coimbra, Livraria Almedina, Coimbra, Maio, 2000.

DOS REIS, Mª Leocádia, *Contributos para uma pedagogia da escrita*.

FREIRE, Mª Teresa da Almeida Gouveia Geraldês, *Leitura recreativa e escola*, Esboço de uma realidade, Universidade de Aveiro 1994.

FRIAS, Alice Mª L. Almeida, *Composição escrita*, Técnicas de correcção, Coimbra Editora Limitada 1982.

FONSECA, Fernanda et al, *Pedagogia da escrita*, Porto Editora Lda, 1994 Portugal.

GALISSOSON, Robert e Coste, Daniel, *Dicionário da Didáctica das Línguas*, Livraria Almedina, Coimbra, 1993.

GENOUVIER, Emile et al, *Linguística e ensino do Português*, Livraria Almedina Coimbra, s/d.

GIASSON, Joceline, *A Compreensão na leitura*, Colecção práticas pedagógicas, Edições ASA, 1ª Edição 1993.

JOLIBERT, Josette, *Formar crianças leitoras*, Colecção Práticas Pedagógicas, Edições ASA, 4ª Edição Junho de 2000.

JOLIBERT, Josette, *Formar crianças leitores*, Colecção Práticas Pedagógicas, Edições ASA, 2ª Edição 1991, Paris 1984.

LAMAS, Estela Pinto Ribeiro et al, *Técnicas de ensinar expressão oral e escrita*, Edição Instituto Superior de Língua Portuguesa, Unipiaget de Cabo Verde, Setembro de 2007.

LAMAS, Estela Pinto Ribeiro, et al, *Técnicas de Expressão Oral e escrita*. Instituto Superior de Língua Portuguesa, 2007.

LOPES, Amália, M^a Vera Cruz de Melo, *Aprendendo a ensinar a escrever em Português*, Língua 2^a, São Paulo 1997.

MATOS, Alice & **LOPES**, Amália, *Programa da disciplina de Língua Portuguesa 1^o ciclo 7^o e 8^o Ano*, Editor Ministério da Educação Ciência e Cultura, 1997.

MIALARET, Gaston, *A aprendizagem da leitura*, Editorial Estampa, 3^a Edição Novembro de 1997.

PARDAL, Luís, et al, *Métodos e Técnicas de investigação Social*, Areal Editores, 1995.

SIM-SIM, Inês (1995). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto. ASA.

VALADARES, Lúcia Maria, *A Transversalidade da Língua Portuguesa*. CRIAP 35. Porto. ASA, 2003.

XAVIER, M^a Francisca et al, *Dicionário de termos linguísticos*, vol. I.

Webgrafia

<http://pt.Wikipédia.Org/wiki/Leitura>. 13-11-08, 5^a feira, 16:00

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/lei>. 13-11-08, 5^a feira, 16:40

<http://www.acaoeducativa.org.br>. 18-03-09, 4^a feira 15:40

<http://www.stedeliteratura.com/notícias>. 18-03-09, 4^a feira 16:00

<http://www.educação.ufrj.br>. 12-03-09, 3^a feira 16:30

<http://br.answer.yahoo.com/question> 05-02-08, 2^a feira 15:30

<http://www.centro.filos-org.br> 16-04-09, 6^a feira 14:30

<http://suplementocultural.blogs.sapo> 24-04-09, 3^a feira 5:10

<http://www.oei.es/evolucioneducativa/indqual> 15-03-09

<http://www.ucp-br>. 03-04-09 6^a feira 5:15

<http://www.siteliteratura.com> 03-04-09 /5:20

<http://ww.mundojovem.pucrs.br> 03-04-09 /4:25

<http://revista.ultratorres.com> 03-04-09 /5:30

<http://revista.ulbrato> 27-05-09 /11:15

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/lei> 13-11-08 5^a feira 16:00

<http://www.infopédia.pt> 06-03-09 /13:40

<http://www.chaves.com.br> 27-04-09 6ª feira 16:45

<http://www.caladaweb.com/filosofia/educação> 27-04-09 6ªfeira 16:50

<http://www.syrodrigues.nome-pt> 29-01-09 5ª feira 6:00

<http://www.ich.pucminas.br> 29-01-09 5ª feira 5:15

Anexos

Anexo 1

FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Discurso na aula	im	ão	Obs.
O professor explica os conteúdos de uma forma clara para os alunos?			
Corrige as respostas dos alunos?			
Na aplicação dos exercícios, recorre a exemplos concretos da vivência dos alunos?			
Organização da sala de aula			
Os alunos estão sentados com os colegas que escolheram ou que o professor apontou?			
A colocação das carteiras permite que o professor chegue a todos e desenvolve a inter-ajuda entre os alunos?			
Consegue-se desarrumar as carteiras com facilidade para a organização de pequenos grupos?			
Há outros espaços destinados a actividades menos expositivas?			
Estratégias			
O professor utiliza estratégias adequadas para o ensino da leitura?			
Na concretização das tarefas apoia os alunos com mais dificuldades individualmente?			
O professor muda de estratégias quando é necessário?			
As tarefas são propostas pela professora ou pelos alunos?			
É professor que estipula o tempo para a realização das tarefas?			
Esse tempo respeita o ritmo de trabalho de cada aluno?			
Utiliza estratégias que conduzam os alunos a desenvolverem a capacidade de expressão escrita?			

Utiliza a leitura como meio para desenvolver a expressão escrita?			
Reserva um tempo para dedicar a actividade de desenvolvimento da escrita na sua aula?			
Mostra-se preocupado em ajudar os alunos que não desenvolveram a competência da escrita?			
Desenvolvimento da aula			
A leitura é utilizada como estratégia para a produção escrita?			
O professor utiliza apenas os textos do manual adoptado ou outros tipos de textos para desenvolver capacidade da expressão escrita dos alunos?			
A forma como o professor desenvolve essa actividade motiva os alunos?			
Propõe actividades de escrita?			
O professor mostra interesse em ajudar os alunos a desenvolverem a expressão escrita?			
Papel do aluno			
Os alunos colocam questões ao professor?			
O professor possibilita que os alunos troquem informações entre si?			
Se o aluno não for capaz de responder dá logo a resposta ou solicita outro aluno a responder?			
Os trabalhos de casa			
Que tipos de trabalhos de casa são pedidos e com que objectivos?			
Os trabalhos são de igual modo para todos ou são diferenciados?			
Há uma preocupação com a verificação dos trabalhos recomendados?			
Esses trabalhos são virados para a escrita dos alunos?			

Anexo 2

QUESTIONÁRIO A ALUNOS DO 8º ANO DE ESCOLARIDADE DA ESCOLA SECUNDÀRIA ABÍLIO DUARTE

Caros (as) professores (as)

No âmbito do curso de Licenciatura em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses e para a realização do trabalho do fim de curso, elaborámos este inquérito por questionário, com o objectivo de recolher informações relevantes junto dos professores e alunos, condição *sine qua non* para a realização deste trabalho investigativo, que se intitula: *A Influência da leitura no desenvolvimento da capacidade de expressão escrita – alunos de 8º ano de escolaridade*.

Mais se informa que não há resposta certa nem errada, todas são igualmente válidas e confidenciais. Desde já agradecemos a vossa prestimosa colaboração.

1.Dados pessoais

Idade	<input type="text"/>
Sexo: Masculino	<input type="text"/>
Feminino	<input type="text"/>
Ano de escolaridade	<input type="text"/>
Repetente	<input type="text"/>
Não repetente	<input type="text"/>

2- Gostas de ler?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

3- Que tipo de livros costumas ler?

<input type="checkbox"/>	Contos tradicionais
<input type="checkbox"/>	Contos literários
<input type="checkbox"/>	Quadrinhos
<input type="checkbox"/>	Romances
<input type="checkbox"/>	Outros

4- O que é que costumas fazer nos seus tempos livres?

<input type="checkbox"/>	Ouvir a música
<input type="checkbox"/>	Dançar
<input type="checkbox"/>	Ler
<input type="checkbox"/>	Escrever

5- Gostas de escrever?

☐ Sim

☐ Não

6-Achas que a prática da leitura te ajuda a melhorar a capacidade de produção escrita?

☐ Sim

☐ Não

7-O teu professor costuma incentivar-te para a prática da leitura?

☐ Sim

☐ Não

☐ Às vezes

8-Os teus pais costumam incentivar-te para a prática da leitura?

☐ Sim

☐ Não

☐ Às vezes

9-Achas que a leitura e a escrita, contribuem, para o sucesso escolar do aluno?

☐ Sim

☐ Não

10- A leitura e a escrita são importantes para a tua formação pessoal e social?

☐ Sim

☐ Não

Se respondeu sim, diga porquê?

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo 3

QUESTIONÁRIO A PROFESSORES DE PORTUGÊS

No âmbito do curso de Licenciatura em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses e para a realização do trabalho do fim de curso, elaborámos este inquérito por questionário, com o objectivo de recolher informações relevantes junto dos professores e alunos, condição *sine qua non* para a realização deste trabalho investigativo, que se intitula: *A Influência da leitura no desenvolvimento da capacidade de expressão escrita – alunos de 8º ano de escolaridade.*

Mais se informa que não há resposta certa nem errada, todas são igualmente válidas e confidenciais. Desde já agradecemos a vossa prestimosa colaboração.

1.Dados pessoais

Idade _____

Sexo: Masculino ☐
Feminino ☐

Habilitações literárias _____

Tempo de serviço _____

Licenciatura em _____

Nacionalidade _____

Outras _____

2. Sobre a aprendizagem da leitura e escrita

2.1 Os seus alunos têm dificuldade na leitura e compreensão de textos?

☐ Sim
☐ Não

Se respondeu sim, justifique.

2.2 Que estratégia utiliza para ajudar o seu aluno a desenvolver o gosto pela leitura?

3. Os seus alunos apresentam dificuldades na produção escrita?

☐ Sim
☐ Não

3.1 O que acha que pode estar na base dessas dificuldades?

3.2 Que tipos de livros utiliza para trabalhar com os seus alunos?

- | | |
|--------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Manuais adoptados |
| <input type="checkbox"/> | Literatura infanto - juvenil |
| <input type="checkbox"/> | Revistas |
| <input type="checkbox"/> | Jornais |

3.3 Quais os textos que despertam mais interesse nos alunos?

4. Acha que o desenvolvimento da leitura pode melhorar a capacidade de expressão escrita dos seus alunos?

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Se respondeu sim, justifique.

5- Que comentário fazes em relação aos alunos que terminam o ensino secundário sem dominar as competências da expressão escrita?

Muito obrigada!